



Maria Inês Rodrigues  
Nunes

190140001

**Contributos do estudo autónomo para as  
aprendizagens dos alunos do  
1ºCiclo do Ensino Básico**

Relatório do Projeto de Investigação do Mestrado em  
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino  
Básico

**ORIENTADOR**

Professor Jorge Pinto

Outubro 2021

## Agradecimentos

O presente relatório marca o fim de uma etapa muito importante para mim, mas também o início de uma outra com a qual sonhei desde pequena. Como não vivi sozinha este percurso de 5 anos, faz-me todo o sentido agradecer às pessoas que de perto me acompanharam.

Começo por agradecer à minha família. Aos meus pais, que acreditaram em mim como ninguém e com quem desabafei, sorri e chorei, obrigada por terem sido o meu apoio. Aos meus irmãos, as pessoas mais importantes da minha vida, que estiveram lá para ouvir as minhas experiências, que me incentivaram a ser sempre mais e melhor e que são o meu pilar.

Ao meu namorado Mauro, o meu companheiro de há mais de 8 anos, que tudo fez para me ajudar nos momentos mais desesperantes, que me acalmou e fez-me acreditar em mim e nas minhas capacidades. Obrigada do fundo do coração, palavras nunca serão suficientes para te agradecer.

Às minhas colegas que perceberam exatamente aquilo que senti em cada etapa deste percurso, em especial à Mafalda Cortinhal que me acompanhou desde o primeiro dia, que me deu força para nunca desistir e que me ajudou sem nunca pedir nada em troca. Obrigada, querida amiga, sem ti teria sido tudo tão mais difícil. Agradeço também à Inês e à Adriana, que apesar de terem seguido outro mestrado nunca deixaram de fazer parte da minha vida.

À Zora, uma grande amiga de infância que foi o meu apoio nesta e em tantas outras fases, que me motivou e incentivou a ser paciente, lembrando-me que a cada dia que passava estava mais perto de concretizar os meus objetivos. Obrigada amiga por me ensinares tanto.

Agradeço ainda ao professor Jorge Pinto, o melhor orientador que podia ter tido que sempre me fez sentir grata por ser acompanhada por alguém tão experiente e bom profissional. Uma pessoa sempre atenciosa, prestável e disponível para ajudar bem como acalmar nas horas de maior desânimo. Para si, professor, o meu maior agradecimento.

Não posso deixar de agradecer também à professora cooperante Ilda Cunha, que tanto me ensinou. Uma professora cheia de experiência, que me proporcionou momentos ricos em aprendizagem, que me compreendeu e ajudou o máximo que pôde.

E, por fim, às crianças que de alguma forma participaram neste projeto. Obrigada pelo vosso envolvimento, pela vossa motivação e por me mostrarem que este é o caminho que quero mesmo seguir.

A todos vós, o meu maior agradecimento. Sem vocês não seria o que sou hoje. Tenho a certeza de que hoje sou mais e melhor, não só pessoa como futura profissional, e devo-o indiscutivelmente a todos vocês.

## Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito do projeto de investigação desenvolvido ao longo do último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O estudo decorreu a partir do estágio de intervenção numa turma do 3º ano do Ensino Básico. O objetivo deste trabalho consiste em perceber de que forma o Tempo de Estudo Autónomo (TEA) contribui para as aprendizagens bem como para o desenvolvimento de competências de autonomia e autorregulação. Pretende-se ainda perceber, que papel deve adotar o professor para que o TEA se torne um contexto de aprendizagem e autonomia.

A metodologia de investigação seguiu uma abordagem qualitativa e seguiu os pressupostos da investigação sobre a prática. As técnicas utilizadas para a recolha de dados foram a observação participante com recurso às notas de campo, a entrevista, a análise documental bem como o questionário.

Será realizada uma descrição de como estava organizada a área de estudo autónomo e de como esta foi implementada na rotina da turma. Para além disso são também apresentados e analisados os resultados obtidos, consoante a teoria apresentada no quadro teórico de referência. A opinião dos alunos sobre a rotina implementada terá também um lugar de destaque no presente relatório.

Considerando os dados recolhidos, é possível concluir-se que através de práticas associadas ao TEA, como por exemplo o feedback, os alunos começam a melhorar as suas produções e a desenvolver a sua autonomia.

**Palavras-chave:** Tempo de Estudo Autónomo, Plano Individual de Trabalho, Autonomia e Feedback.

## Abstract

This report was carried out as part of the research project developed during the final year of the Master's Degree in Pre-school Education and Primary School Teaching. The study was based on the internship intervention in a 3rd year primary school class. The objective of this work is to understand how Self-Study Time (STT) contributes to learning and to the development of autonomy and self-regulation skills. It is also intended to understand what role the teacher should adopt so that the STT becomes a context of learning and autonomy.

The research methodology followed a qualitative approach and followed the assumptions of research on practice. The techniques used for data collection were participant observation using field notes, interview, document analysis as well as the questionnaire.

A description of how the self-study area was organised and how it was implemented in the classroom routine will be carried out. Furthermore, the results obtained will also be presented and analysed, according to the theory presented in the theoretical frame of reference. The students' opinion about the implemented routine will also have a prominent place in this report.

Considering the data collected, it is possible to conclude that through practices associated with STT, such as feedback, students begin to improve their productions and develop their autonomy.

**Key-words:** Self-Study Time, Individual Work Plan, Autonomy and Feedback.

# Índice

Introdução .....	8
Capítulo I – Quadro teórico de referência .....	10
1. A escola que se pretende hoje e no futuro .....	11
2. Diferenciação pedagógica .....	13
3. A autonomia e a autorregulação das aprendizagens .....	16
4. O Tempo de Estudo Autónomo e os seus instrumentos de regulação .....	19
5. O <i>feedback</i> como instrumento central da avaliação formativa .....	23
Capítulo II – Metodologia de Investigação.....	28
1. Paradigma qualitativo .....	29
2. O método – Investigação sobre a prática .....	30
3. Procedimentos e Instrumentos de Recolha de Informação .....	31
3.1 Observação Participante.....	31
3.2 Entrevista.....	33
3.3 Análise documental.....	34
3.4 Questionário .....	34
4. Tratamento e Análise da Informação .....	35
5. O contexto e os seus participantes.....	37
5.1 O contexto .....	37
5.2 A sala de aula .....	38
5.3 A turma.....	39
Capítulo III – Análise de Dados .....	41
1. Conceção e implementação do Tempo de Estudo Autónomo (TEA) .....	42
1.1 Organização da área de estudo autónomo .....	42
1.2 Implementação do Tempo de Estudo autónomo .....	43
2. Análise e discussão dos dados recolhidos sobre o trabalho desenvolvido .....	47
2.1 As áreas escolhidas para o TEA .....	47
2.2 Tipo de atividades em que os alunos mais se envolveram em TEA .....	49

2.3	Impacto do TEA na evolução dos alunos .....	54
2.3.1	Evolução do desenvolvimento da autonomia e da autorregulação das aprendizagens dos alunos.....	54
2.3.2	Evolução das aprendizagens dos alunos .....	61
2.4	O feedback e o impacto deste nas aprendizagens dos alunos .....	66
2.4.1	Aluno 1 .....	67
2.4.2	Aluno 2 .....	71
2.4.3	Aluno 3 .....	75
2.4.4	Aluno 4 .....	78
2.4.5	Aluno 5 .....	80
2.4.6	Aluno 6 .....	83
2.4.7	Conclusões sobre o feedback e o impacto deste nas aprendizagens dos alunos.....	85
2.5	As reflexões dos alunos sobre o Tempo de Estudo Autónomo .....	86
2.6	O trabalho do professor no TEA.....	89
Capítulo IV– Considerações Finais .....		93
Referências .....		98
Apêndices .....		103

## Introdução

O presente projeto de investigação foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Estágio IV, no decorrer do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O principal objetivo deste projeto é compreender os contributos do estudo autónomo para as aprendizagens das crianças do 1º Ciclo.

O estudo abordado no presente relatório foi realizado com uma turma de 3º ano de escolaridade. A problemática que decidi abordar no meu projeto de investigação surge pela necessidade de criar alternativas a situações, que ocorreram no contexto de outros estágios, e que de alguma forma me inquietavam. Nomeadamente, aconteceu por diversas vezes, fazer tudo o que tinha planeado para um determinado dia e ainda faltar algum tempo para a aula terminar. Vi-me, por isso, obrigada a improvisar tarefas regularmente para os alunos realizarem até ao fim da aula. Para além disso, foi recorrente alguns alunos terminarem as tarefas propostas mais rapidamente que outros e, por isso, terem de esperar que os colegas as terminassem. Isto foi um grande desafio para mim, enquanto estagiária porque, se por um lado não queria que esses alunos se distraíssem e perturbassem o ambiente da sala de aula porque não tinham nada para fazer, por outro também sinto que não deveria apressar os colegas que ainda estariam a realizar a tarefa pois, ao fazê-lo, não estaria a respeitar o seu tempo.

Como tal surgiu a necessidade de uma alternativa que solucionasse esta problemática. Assim, introduziu-se na sala de aula uma área destinada ao estudo autónomo com materiais variados aos quais os alunos poderiam recorrer quando já tivessem realizado o planeado, mas ainda assim sobrasse algum tempo. Para além disto, a área foi utilizada uma hora por semana por toda a turma, num tempo especificamente dedicado ao TEA, bem como quando uns alunos terminavam as tarefas primeiro que outros e surgiam “tempos mortos” para esses mesmos alunos. Ao longo das semanas de intervenção, fui recolhendo dados relativos ao envolvimento dos alunos na nova dinâmica implementada, à evolução da autonomia e da qualidade das produções, bem como ao impacto do feedback que dava quando corrigia os trabalhos realizados nessa nova área de trabalho.



A introdução de uma área de estudo autónomo revelou ser uma boa alternativa, não só para resolver o problema da professora, mas também para os alunos serem mais autónomos no seu próprio processo de aprendizagem. Assim, a questão central deste estudo é tentar perceber de que modo o Tempo de Estudo Autónomo pode ser um instrumento de aprendizagem e de desenvolvimento da autonomia para os alunos. Para além disto, é perceber também qual o papel que o professor pode ter para tornar o TEA num contexto de aprendizagem e de autonomia.

No que diz respeito à organização deste trabalho, ele está dividido em 5 Capítulos. O Capítulo I diz respeito ao quadro teórico de referência e é composto por um conjunto de ideias defendidas por autores relacionadas com a escola que se pretende hoje e no futuro, com a diferenciação pedagógica, com a autonomia e autorregulação das aprendizagens, com o Tempo de Estudo Autónomo bem como com o feedback. O Capítulo II está relacionado com a metodologia da investigação, onde faço referência ao paradigma e ao método de estudo pelos quais regi a minha investigação. Neste capítulo enuncio os procedimentos e instrumentos de recolha de informação, bem como a forma como procedi ao tratamento e análise dos dados. É também nesta parte do trabalho que se encontra a explicitação do contexto onde se realizou a investigação. Seguidamente surge o Capítulo III, onde apresento e analiso os dados obtidos. Por fim, no Capítulo IV apresento as considerações finais, refletindo sobre as conclusões a que cheguei ao longo do projeto de investigação. Para além disto, reflito ainda as aprendizagens adquiridas no decorrer de todo o processo, bem como as dificuldades sentidas.

## Capítulo I – Quadro teórico de referência

De forma a perceber melhor os conceitos associados à problemática do presente projeto de investigação, importa realizar uma fundamentação teórica. Este enquadramento centra-se em cinco grandes temas: a escola que se pretende hoje e no futuro, a diferenciação pedagógica, a autonomia e autorregulação das aprendizagens, o Tempo de Estudo Autónomo e os seus instrumentos de regulação e, por fim, o feedback como instrumento central da avaliação formativa.

## 1. A escola que se pretende hoje e no futuro

Em educação regista-se constantemente uma busca por uma pedagogia que respeite e dê resposta às necessidades de todas as crianças. No entanto, nem sempre uma pedagogia diferenciada foi considerada como uma peça chave para o sucesso dos alunos. Durante muito tempo imperou a pedagogia oficial de uma escola de massas regida pelo princípio da igualdade. Esta perspetiva é marcada por um conjunto de características burocráticas, nomeadamente: a impessoalidade, uniformidade, formalidade e rigidez (Machado & Formosinho, 2012). Para garantir este modelo pedagógico e em nome da igualdade de oportunidades, existia um currículo uniforme, uma pedagogia transmissiva, idealizando-se o “ensino em classe”. Formosinho e Machado (2009, p. 24) refletem sobre o chamado “ensino em classe” que objetiva, segundo os autores, “ensinar ao maior número com o menor dispêndio de meios e consubstancia-se no princípio de ensinar a muitos como se fosse um só.” Neste tipo de pedagogia, “cabe ao professor transmitir e disciplinar e ao aluno ouvir, treinar, cumprir e aprender” (Machado & Formosinho, 2012, p. 30).

Freire, (1975, citado por Formosinho e Machado, 2009), refere que na pedagogia de transmissão, o aluno é visto como uma folha branca onde tudo se pode inscrever, barro moldável e recipiente onde tudo pode ser depositado sendo a criança considerada como mais uma cabeça a preencher através da transmissão de valores e conhecimentos pré formatados.

Porém, os princípios deste tipo de pedagogia vêm a revelar-se inadequados, uma vez que se constata que há diferenças entre as crianças aos diversos níveis,

nomeadamente: género, capacidades cognitivas, os estilos de aprendizagem, os fatores socioeconómicos e familiares, o ritmo de aprendizagem, as culturas e etnias, entre outros. Estes fatores levaram à implementação de medidas que quebrassem esta uniformidade, preconizando um ensino mais flexível e de diferenciação, ou seja, de respeito pelas diferenças de cada um. Assim, as necessidades dos alunos, bem como os seus interesses, passam tendencialmente a ser tidas em consideração por parte das escolas e consequentemente dos professores.

Neste sentido surgem as pedagogias participativas que, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 9) “produzem a rutura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão do processo de ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor”. Os autores referem ainda que os objetivos da pedagogia participativa assentam no envolvimento da experiência bem como na construção da aprendizagem de forma contínua e interativa. Contrariamente à pedagogia transmissiva, na pedagogia participativa a criança é vista como um ser “com competência e atividade” (ibidem).

De forma a dar resposta às diferentes necessidades dos alunos e respeitar a sua diversidade, surge O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho nº 6478/2017, 26 de julho, que define o que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída dos 12 anos da escolaridade obrigatória.

A referência a um perfil não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia. (Despacho nº 9311/ 2016, p. 5)

Assim, a educação escolar além de ser direcionada à aprendizagem dos conteúdos escolares, objetiva a aprendizagem de atitudes, princípios e valores considerados adequados e desejáveis para os jovens, enquanto cidadãos, à saída da escolaridade obrigatória.

Segundo o mesmo Despacho, um dos objetivos definidos pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é que o jovem seja um cidadão “apto a continuar a

aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social” (p.15). Assim, na escola que se pretende hoje e no futuro, a criança passa a ter um papel cada vez mais ativo no seu próprio processo de aprendizagem. A aprendizagem ativa é definida por Hohmann, Banet e Weikart (1995, p. 174) como a aprendizagem “que é iniciada pelo sujeito que aprende, no sentido de que é executada pela pessoa que aprende, em vez de lhe ser apenas «passada» ou «transmitida»”.

Desta forma, o professor deve incentivar as crianças a serem ativos no próprio processo de aprendizagem, levando-os a desenvolver a competência de aprender a aprender. Esta ideologia de aprender a aprender é caracterizada por Fernandes e D’ávila (2016) que, citando Duarte (2008), afirmam que

é mais relevante a maneira como se constrói o conhecimento, bem como desenvolver um método, do que adquirir o conhecimento acumulado historicamente. Dito de outra forma, segundo o mesmo autor (2008) o processo de aprendizagem é mais relevante do que o seu produto. (p. 98)

## 2. Diferenciação pedagógica

Numa escola que se abre a uma diversidade de pessoas, o ensino não pode ser o mesmo para todos. Existe, portanto, a necessidade de se implementar estratégias que permitam a diferenciação pedagógica. Allan e Tomlinson (2002, p. 14) defendem que a diferenciação pedagógica se resume

simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes.

Também Roldão (1999) citado por Abreu (2006, p. 40) afirma que “a adequação e a diferenciação curricular [são] necessárias para que todos tenham acesso ao mesmo a que têm direito, através dos caminhos diversos que lhes permitam chegar lá”. Estamos perante um novo paradigma em que a igualdade para todos foi substituída pela equidade para todos. Contudo, apesar da necessidade da diferenciação parece não haver uma mesma definição para ideia.

Niza (2000, p. 43) cita as definições dadas por alguns autores. Simson (1989) afirma que “Diferenciação é a identificação e a resposta, a um leque diverso de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma”.

Também neste sentido, Bouysse (1994, cit por Niza, 2000) defende que a diferenciação supõe que é bastante útil alternar os momentos de trabalho coletivos e individuais bem como os de trabalho de grupo ou de apoio direto do docente. O autor enfatiza que trabalho coletivo não é necessariamente trabalho em simultâneo.

Quando se reflete sobre diferenciação pedagógica, importa atentar no que pode ser efetivamente diferenciado. Abreu (2006) elucida-nos que independentemente do nível de escolaridade, é importante que o desenvolvimento de atividades de aprendizagem por parte dos alunos seja diferenciado nos conteúdos, processos e produtos.

Torna-se importante refletir também nas estratégias que os sistemas educativos têm vindo a adotar como forma de respeitar e dar resposta às diferenças dos seus alunos. Cronbach (1967, cit por Gomes & Pinto, 2013) organiza em cinco tipologias metodológicas as respostas educativas a tais diferenças:

- Método seletivo: Este método não dá qualquer resposta à heterogeneidade, uma vez que consiste em propostas, objetivos e conteúdos comuns para todos os alunos. Os alunos que não conseguem adaptar-se aos currículos não podem permanecer no sistema de ensino.
- Método temporal: À semelhança do método seletivo, o método temporal pressupõe que os objetivos e conteúdos devem ser comuns a todos os alunos,

mas aceita que alguns alunos necessitam de mais tempo, valorizando assim o ritmo de aprendizagem dos mesmos.

- Método da neutralização: Este método reconhece que alguns alunos apresentam dificuldades provocadas por fatores sociais e culturais e, como tal, a escola deve compensá-los.
- Método da adaptação de objetivos: Neste método são criados currículos distintos na mesma sala de aula, uma vez que se entendem as singularidades de cada criança e, como tal, entende-se que estas não podem todas realizar as mesmas aprendizagens.
- Método da adaptação de ensino: Este método considera que um único método de ensino/aprendizagem não pode satisfazer as necessidades de todos os alunos. Como tal, torna-se necessário ampliar as estratégias de forma a responder à diversidade dos alunos bem como das suas características.

É neste sentido que a 6 de julho de 2018 é publicado o Decreto-Lei n.º 54/2018 que estabelece princípios e normas que garantem a inclusão. Torna-se prioritário uma escola inclusiva, onde cada aluno é formado a fim de ser plenamente incluído socialmente. Segundo este despacho

(...) o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. (Diário da República n.º 129/2018, p. 2918).

### 3. A autonomia e a autorregulação das aprendizagens

Nesta perspetiva de quebrar com a homogeneidade curricular, a introdução do estudo autónomo pretendeu promover a autonomia bem como a autorregulação da aprendizagem dos alunos, sendo estas competências essenciais para o desenvolvimento do aprender a aprender. Desta forma, é importante perceber o que nos diz a literatura sobre estes dois conceitos: autonomia e autorregulação das aprendizagens.

Relativamente à autonomia, importa primeiramente refletir sobre o que é afinal ser autónomo. Segundo Meirieu (2007), ser autónomo, entre muitas outras coisas, “É ser capaz de atribuir-se um objectivo, de congregar os meios para lá chegar e de avaliar o resultado. É também ser capaz de organizar o seu trabalho, de reunir todos os instrumentos necessários, preparar a sua “mesa” de trabalho.”

Coutinho, Day e Wiggers (2012, p. 39) corroboram esta ideia na medida em que referem que a autonomia se define pela “capacidade da criança realizar alguma tarefa sozinha, de forma independente, sem a presença do adulto.” É neste sentido também que Mogilka (1999, p. 59) caracteriza a autonomia como a capacidade de “definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se auto-regular”.

De forma a garantir, a todos os alunos, as melhores oportunidades educativas, foi elaborado “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” que se assume como uma referência para a organização do sistema educativo, contribui “para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Despacho nº 9311/2016, p. 8). Através da área do desenvolvimento da autonomia, é esperado que os alunos desenvolvam “confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente.” (Despacho nº 9311/2016, p. 26).

É de se salientar que a interajuda entre crianças, é propícia ao desenvolvimento da autonomia das mesmas, uma vez que proporciona oportunidades para que, numa



fase posterior, consigam realizar tarefas de forma independente. É neste sentido que Vigotsky desenvolve o conceito *Zona de Desenvolvimento Proximal*. Segundo Melo (2007, cit por Coutinho, Day, & Wiggers, 2012, p. 40)

[...] o bom ensino incide no que Vigotski chamou zona de desenvolvimento próximo e que se expressa pelo que a criança não é ainda capaz de fazer de forma independente, mas pode fazer com a ajuda do outro. Dessa forma, ao realizar, com a ajuda de um parceiro mais experiente, uma tarefa que extrapola suas possibilidades de realização independente, a criança se prepara para, num futuro próximo, realizá-la de forma independente.

Relativamente à autorregulação da aprendizagem, esta pode ser definida como um processo dinâmico que envolve os intervenientes na sua própria aprendizagem (Zimmerman, 1989, 2000, 2002, citado por Piscalho, 2020).

Para Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), citados por Gomes e Pinto (2013, p. 15) é “um processo ativo no qual os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar”. É também neste sentido que Avila, Frison e Veiga Simão (2015) referem que a autorregulação da aprendizagem, conforme Schunk (2001), é um processo de autogerenciamento de pensamentos e comportamentos para se atingir um objetivo de aprendizagem.

Para que um aluno se torne capaz de autorregular a sua aprendizagem é necessário que tenha acesso a oportunidades para desenvolver certas competências. Desta forma, o professor pode ter um papel determinante no desenvolvimento dessas competências que contribuirão para um maior grau de autorregulação. Para promover a autorregulação da aprendizagem, o docente tem, segundo Piscalho (2020, p.11), a missão de “desenvolver aprendentes críticos/as, autónomos/as e reflexivos/as que, perante os desafios do seu percurso, sejam capazes de os superar de forma construtiva”. Avila et al. (2015) afirmam também que é da responsabilidade do professor ajudar o aluno a adotar um papel mais autónomo na sua própria

aprendizagem, a saber reconhecer que estratégias se adequam melhor, bem como a ultrapassar os desafios que possam surgir até à conclusão dos seus objetivos.

Segundo Pinedo-González, Cañas-Encinas, García-Martín e García-González (2019), no processo de ensino e de aprendizagem, o professor deve garantir que o aluno adquira progressivamente algumas habilidades como: iniciar, organizar e persistir na aprendizagem; organizar e gerir a aprendizagem; conhecer e controlar os próprios processos de aprendizagem de forma a ajustá-los aos tempos e exigências das tarefas que conduzem à aprendizagem; refletir e ter consciência dos processos mentais implicados nessa aprendizagem.

As tarefas reguladas desenvolvem-se em várias fases. Alguns autores como Lourenço e Paiva (2016), Gomes e Pinto (2013) e Avila et al. (2015) referem que o modelo das três fases da autorregulação foi sugerido por Zimmerman. Este modelo é composto pelas fases: fase prévia – antevisão; fase de execução – controlo volitivo; fase da autorreflexão.

Na fase prévia, o aluno irá determinar os seus objetivos e delinear o plano estratégico para conseguir atingir esses objetivos. (Lopes da Silva, 2004, cit por Gomes e Pinto, 2013). Para fazê-lo, o aluno autorregulado deve, segundo Gomes e Pinto (2013, p. 26), por um lado, saber determinar a meta a atingir, de modo claro e inequívoco, e motivar-se para a mesma. Por outro lado, deve mobilizar as suas competências metacognitivas para delinear um plano estratégico adequado, económico e eficaz, face à meta a atingir.

Lourenço e Paiva (2016) salientam também a necessidade da motivação do aluno afirmando que “só se verifica a operacionalidade das competências autorregulatórias se o indivíduo estiver motivado para as utilizar” (p. 39).

A fase de execução consiste na concretização do plano delineado anteriormente. Segundo Gomes e Pinto (2013) nesta fase o aluno gere o seu comportamento de forma a atingir o objetivo traçado. A automonitorização é um processo que está intrinsecamente relacionado com a fase de execução. Este processo é, segundo os autores, a “avaliação em ação” uma vez que o aluno autorregulado durante a execução

do seu trabalho tem em consideração o plano estratégico definido e avalia-o podendo até alterar estratégias ou recursos se necessário. Ou seja, o aluno além de se certificar que está a seguir o seu plano, verifica constantemente se este é adequado ou se necessita de alguma reformulação. Para além disto, o aluno deve gerir vários fatores como o controlo da atenção e de possíveis distrações externas, o que é chamado controlo volitivo. A gestão destes fatores torna esta fase bastante complexa e exigente (Piscalho, 2020).

Já a fase da autorreflexão consiste numa fase onde os alunos comparam o seu desempenho com os objetivos que definiram numa primeira fase, avaliando o plano bem como a sua execução e verificando se conseguiram alcançar ou não a meta que delinearam. (Allal, 1993 cit por Piscalho, 2020). Caso o aluno não tenha conseguido atingir o seu objetivo “pode alterar sua abordagem e fazer os ajustes necessários no comportamento, no ambiente e nos fatores sociais, buscando estabelecer um ambiente propício a um novo investimento de aprendizagem” (Schunk & Zimmerman, 1998 cit por Avila et al., 2015).

#### **4. O Tempo de Estudo Autónomo e os seus instrumentos de regulação**

O Tempo de Estudo Autónomo (TEA) é uma rotina proposta pelo modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM). Este momento é assumido por Niza (2009, p. 3) como uma modalidade de trabalho onde se acredita que “o trabalho necessário à escolaridade deverá realizar-se prioritariamente na escola.”

No TEA cada aluno trabalha individualmente nas tarefas que planeou previamente através de um instrumento organizador de atividade – O Plano Individual de Trabalho. Desta forma, os alunos “para além do trabalho realizado em sala de aula, poderão trabalhar onde melhor entenderem, a partir do que se propuseram fazer no plano como trabalho autónomo, no respectivo ciclo de trabalho” (ibidem).

As atividades realizadas em TEA são essenciais para vários fatores: consolidação de aprendizagens, aprofundamento de aprendizagens que ainda não foram totalmente concretizadas, superação de dificuldades, preparação de trabalhos que serão avaliados,

aperfeiçoamento de textos, desenvolvimento de projetos dos alunos, leitura e produção de fichas de leitura (Abreu, 2006).

Um dos princípios desta rotina está relacionado com o facto de o professor se configurar como um mediador durante o TEA. Neste sentido, os alunos podem ajudar-se uns aos outros desde que seja previamente acordado antes do início de cada sessão. Assim, segundo o autor, o trabalho do professor durante este momento passa por “apoiar os alunos em que diagnosticou dificuldades nas aprendizagens curriculares” (Niza, 2009, p. 3).

Niza (2000) encara o TEA como um tempo forte de diferenciação de ensino e de modos de aprendizagem, onde o professor “individualiza o seu trabalho de ensino para os alunos com necessidade de apoio específico” (p. 44). Como tal, para o autor, as dificuldades desses alunos são trabalhadas “através de um processo de ensino interactivo, com vista a garantir o sucesso nas aprendizagens curriculares de cada um dos alunos” (p. 44)

É nesta linha de pensamento que Liberal (2010) ao refletir sobre o Tempo de Estudo Autónomo, o considera como um dos principais mecanismos de diferenciação pedagógica, uma vez que permite ao professor apoiar, de forma rotativa, os alunos com dificuldades.

Também Niza (2009) salienta a importância do acompanhamento individual do professor em TEA, afirmando

Estas duas funções complementares e indispensáveis, a de trabalho autónomo e a de apoio individual do professor, realizadas num mesmo tempo curricular concretizam uma relevante dimensão individualizada, necessária ao sistema de diferenciação da aprendizagem-ensino que integra o modelo pedagógico que estamos a construir (p. 3).

O autor (2009) refere ainda a necessidade de o TEA se apoiar num vasto número de recursos que facilitem a sua identificação bem como utilização. Também neste sentido, Serralha (1999) salienta que para as diferentes modalidades poderem ser

realizadas de forma autónoma é necessária uma grande diversidade de materiais, dando ênfase aos instrumentos de controlo e pilotagem que, segundo a autora, “ajudam as crianças a tomarem consciência do percurso feito e numa rápida mirada lhe dá a possibilidade de saberem quais as fichas que já realizaram, guiando-as assim, na escolha de novas fichas a fazer” (p. 71).

Um exemplo desses instrumentos são os mapas de registo, constituídos por tabelas de duas entradas onde os alunos assinalam o que vão realizando, sendo essenciais para darem informações sobre a regulação e avaliação dos alunos (Serralha, 1999).

O Plano Individual de trabalho (PIT), como já referido, é um dos principais instrumentos inerentes à dinâmica do TEA. Através de um PIT, são as crianças que decidem o que querem trabalhar nos dias seguintes, no tempo destinado ao estudo autónomo, em casa ou mesmo nos tempos “mortos”. Um PIT é, segundo Niza (1998, p. 21), “um roteiro semanal do percurso de cada um dos alunos para o desenvolvimento do currículo”. O autor acrescenta que o PIT consiste numa

espécie de mapa de planeamento das actividades e da verificação do seu cumprimento, onde se torna visível não só o trabalho de estudo e treino de competências que cada um se propõe realizar, mas também o registo de outros trabalhos e responsabilidades assumidas pelo aluno (...).

O PIT é composto por uma primeira coluna com as tarefas que os alunos podem realizar durante o TEA. Na coluna seguinte, os alunos devem marcar o número de atividades que cada um pretende realizar. À medida que as realizam, vão dando baixa nos quadrados seguintes e, na coluna final, os alunos devem registar as atividades que efetivamente realizaram, de forma a compararem facilmente as suas realizações com as previsões iniciais. O PIT pode ainda ser constituído por retângulos onde se assinala os projetos nos quais os alunos participam, identificando o nome do próprio projeto, do grupo e onde planificam o trabalho a realizar durante o TEA. Através deste registo podem facilmente fazer um balanço do trabalho desenvolvido e registá-lo no próprio PIT. Para além disto o PIT pode ainda ter um espaço onde os alunos registam as tarefas

da semana, as apresentações que pretendem fazer, etc. Por fim, existe um espaço onde os alunos realizam a sua autoavaliação e outro para as sugestões do professor (Santana, 1999).

Como já referido, o PIT é avaliado pelas próprias crianças e partilhado com a turma. De acordo com Santana (1999) os alunos refletem sobre o que programaram fazer, o que fizeram efetivamente, as dificuldades sentidas, fazendo então uma autoavaliação do trabalho desenvolvido. Para Abreu (2006, p. 43), “Esta reflexão permite ao aluno tomar consciência do que é capaz de fazer e das razões que o levaram a cumprir ou não o seu plano.” Posteriormente, ao partilhar com a turma, os colegas fazem apreciações, dando sugestões de forma a serem ultrapassadas as dificuldades. Desta forma, os alunos definem alterações que devem ser introduzidas no plano seguinte. Abreu (ibidem) acrescenta que assim, através do PIT, “o aluno aprende a estabelecer metas e a definir objectivos individuais, a estabelecer prioridades e a definir estratégias para as atingir”.

O PIT surge então como uma ferramenta de gestão do trabalho de acordo com as escolhas dos alunos. A utilização deste instrumento, permite aos alunos, segundo Abreu (2006): envolverem-se no processo de aprendizagem sendo os principais responsáveis pelo mesmo, desenvolver o conhecimento de si mesmos enquanto aprendentes, consciencializarem-se das suas dificuldades, tomar decisões, definir estratégias para aprenderem, e desenvolverem capacidades como por exemplo gerir o tempo, seleccionar atividades adequadas às suas necessidades, assumir e cumprir compromissos, autoavaliarem-se, etc.

Serralha (1999) acrescenta ideias sobre a importância do PIT para o crescimento pessoal da criança, defendendo que este permite o respeito integral de cada criança. A autora afirma que é ao ser respeitada que a criança aprender a respeitar os outros e acredita que é por isto que o PIT é “um instrumento facilitador da individualização e da diferenciação pedagógica, promotor da autonomia, da responsabilidade, da entreajuda e da cooperação na aula” (p. 73).

Santana (2000) defende igualmente que o PIT é um instrumento que, através do qual, se podem desenvolver práticas de diferenciação pedagógica. Isto porque, para

além dos alunos poderem realizar as tarefas que escolheram autonomamente, tendo em conta as suas necessidades, dá ainda a oportunidade ao professor de poder acompanhar os alunos que mais necessitam ou que o solicitam.

O PIT está também bastante relacionado com as fases da aprendizagem autorregulada. Como já referido no presente projeto na fase prévia os alunos definem os objetivos que querem alcançar e definem o plano estratégico a seguir. Desta forma, Gomes e Pinto (2013, p. 84) relacionam o PIT com esta fase uma vez que, segundo os mesmos, o PIT é “um instrumento de registo do plano estratégico” que proporciona aos alunos o confronto com aquilo que propuseram realizar e possibilita o comprometimento com esse plano. O PIT pode também estar relacionado com a fase da execução onde se desenvolve o processo de automonitorização. O PIT irá auxiliar o aluno neste processo, uma vez que através dele o aluno tem acesso às tarefas que já realizou e as que faltam realizar, permitindo-lhe certificar se há necessidade de adaptar algumas estratégias. Por fim, uma vez que o PIT tem um espaço para o aluno autoavaliar o seu desempenho está, por isso, relacionado com a fase da autorreflexão.

## 5. O *feedback* como instrumento central da avaliação formativa

O trabalho desenvolvido em TEA deve ser avaliado pelo professor. Não para que seja atribuída uma nota ao aluno, mas para que o feedback o possa ajudar a aprender e ultrapassar dificuldades- Assim, a avaliação formativa é uma forma de avaliação que está necessariamente interligada à dinâmica do TEA.

Quando refletimos sobre a avaliação podemos estar perante dois tipos de avaliação, sendo estes a avaliação sumativa e a avaliação formativa. Atentemos no que a literatura nos diz sobre estes dois tipos de avaliação.

A avaliação sumativa é entendida por De Ketele (1986) como a avaliação realizada após um período mais ou menos longo de aprendizagem, no sentido de se proceder à decisão de “sanção” ou “certificação” relativamente à passagem do aluno para a fase

seguinte. De acordo com Santos (1997, p. 11) “tradicionalmente a avaliação sumativa é traduzida no final de cada período e ano lectivo através de uma classificação, representada por um valor numérico”. Também neste sentido, Pinto e Santos (2006, p. 98) afirmam que “(...) a preocupação central da avaliação sumativa é construir um juízo avaliativo, normalmente traduzido numa nota”.

No entanto, para alguns autores, a informação que nos dá a avaliação sumativa não é suficiente. É o caso de Santos (1997) que afirma que a informação que se retira de um valor numérico é bastante limitada, exemplificando que não se sabe o que um aluno, avaliado em 12 valores, é capaz de fazer. Também Fernandes (2005, p. 73) considera que este tipo de avaliação “não conduz a nenhuma acção, ou conjunto de acções, que elimine a diferença entre o que se pretende alcançar e o que efectivamente se alcançou” e acrescenta que a avaliação sumativa “não está integrada no processo ensino-aprendizagem e que, por natureza, não é interactiva”.

Por sua vez, de acordo com Perrenoud (1993, p. 20), é “formativa toda a avaliação que auxilia o aluno a aprender e a desenvolver-se, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. Neste sentido, a avaliação formativa pode ser entendida como um processo contínuo de avaliação, onde o principal objetivo é a melhoria do processo de aprendizagem. Borges, Miranda, Santana e Bollela (2014), afirmam que a avaliação formativa pressupõe que o ato de avaliar deve ser “parte integrante de todo processo de ensino-aprendizagem” (p. 325). Os autores acrescentam que a avaliação passa então a ser uma atividade “reguladora do processo de ensino-aprendizagem, detectando lacunas e proporcionando soluções para eventuais obstáculos enfrentados pelos estudantes (...)” (Borges et al., 2014, pp. 325-326).

Santos e Pinto (2018) ao distinguirem a avaliação sumativa da formativa afirmam que a primeira requer a utilização de processos formais, como por exemplo testes, a partir dos quais se obtém as classificações. Contrariamente, a avaliação formativa “recorre frequentemente a processos informais e o professor não dispõe de informação igual para todos os alunos” (p. 507).



Nuño (2012) considera que esta forma de avaliar é vantajosa não só para os alunos, uma vez que recolhe informação que lhes permite aprender mais e/ou a corrigir os seus erros, mas também para os docentes sendo que permite aos mesmos aperfeiçoar a sua prática (como citado em Sá, Alves, & Costa, 2014).

Santos e Pinto (2018) destacam a opinião de alguns autores que consideram que a avaliação pode ser distinguida entre sumativa ou formativa, consoante o propósito com que foi recolhida e/ou a utilização que lhe é dada (Harlen, 2015; Black, 2013).

O *feedback* é uma ferramenta central da avaliação formativa. Black (1995, p. 196) define-o como “o apoio e orientação que os professores podem oferecer aos alunos com o objetivo de superar lacunas e dificuldades de aprendizagem”. Em contrapartida, Borges et al. (2014, p. 326) afirmam que o *feedback* se refere “à informação que será dada ao aluno para descrever e avaliar o seu desempenho em uma determinada atividade, comparando o resultado observado com aquele que realmente era esperado que ele obtivesse (...)”. Os autores acrescentam que o *feedback* tem um papel regulador no processo de aprendizagem, uma vez que fornece informações ao estudante sobre a sua posição relativamente aos objetivos pretendidos, e que o facto de ser contínuo dá a possibilidade aos alunos de corrigirem os seus erros ao longo do processo em vez de numa fase final, onde já não existem grandes oportunidades para tal.

Neste sentido, Santos e Pinto (2018, p. 512) refletem sobre o facto de não ser consensual o que se entende por *feedback*. Para estes,

Se o foco for o conteúdo do feedback, poder-se-á dizer que o feedback é todo o comentário avaliativo que informa sobre a qualidade daquilo que foi feito. Ou, se for adicionada uma intencionalidade formativa, é toda a informação que permite ainda ao próprio identificar o que lhe falta fazer para atingir o que era esperado que fizesse.

Os autores acrescentam ainda que, na possibilidade de o foco ser os efeitos do *feedback* pode-se considerar que o *feedback* é entendido como “todo o comentário que

procura que o próprio melhore ou o comentário que leva efetivamente a reduzir a diferença entre o que se fez e o que se esperava que fosse feito” (pp. 512-513).

Consideremos que, no presente projeto de investigação, o *feedback* é a informação produzida com o intuito de ajudar o aluno a melhorar o seu desempenho.

Os *feedback* podem ser de carácter avaliativo ou descritivo, sendo que o primeiro relaciona-se, segundo Machado (2013), à avaliação sumativa e transmite informação escrita ou simbólica. Neste sentido, este tipo de feedback não se torna significativo no que diz respeito à melhoria do desempenho. Em contrapartida, no *feedback* descritivo, “o professor partilha o seu poder de avaliador com os alunos, responsabilizando-os do mesmo modo pelas suas aprendizagens e pela utilização das estratégias autorreguladoras no processo de aprendizagem” (Machado, 2013, p. 27). Desta forma, o *feedback* descritivo é o tipo de *feedback* sobre o qual se rege o presente estudo.

Alguns autores dão nos conta de que, para um *feedback* gerar efeitos positivos, há que ser elaborado tendo em consideração algumas características. Para Santos (2002), a orientação por parte do professor deve ter em consideração alguns aspetos como por exemplo, não identificar o erro de forma explícita e/ou corrigi-lo. Contrariamente, seguindo a perspetiva da autora, o professor pode questionar ou dar pistas que levem o aluno à identificação do erro e consequentemente correção do mesmo. A autora afirma que um *feedback* deve ser “descritivo, específico, relevante, periódico e encorajador, imediatamente utilizável, oral ou escrito (...)” (ibidem). Dias e Santos (2006) corroboram esta ideia afirmando que o *feedback* deve ser regular, diversificado e adequado a cada aluno, descritivo, deve incidir na tarefa em análise, ser claro e informativo. Deve também apontar pistas de ação futura, incentivando o aluno a reformular a resposta dada e não deve vir acompanhado de classificação nem da correção do erro.

Importa ainda refletir sobre as formas em como pode ocorrer o *feedback*: oral ou escrito. O *feedback* oral reflete-se no diálogo presencial entre professor e aluno e ocorre no quotidiano da sala de aula. Por sua vez, o *feedback* escrito “são comentários,

usualmente, feitos sobre produções escritas dos alunos que tomam como referência os critérios de avaliação definidos para cada tarefa” (Dias & Santos, 2010, p. 3).

O *feedback* pode trazer grandes benefícios aos alunos, no que diz respeito ao desenvolvimento de algumas competências. Machado (2013) defende que os *feedbacks* descritivos, de modo regular e sistemáticos contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da regulação do seu trabalho, bem como de valores como a responsabilidade.

## Capítulo II – Metodologia de Investigação

## 1. Paradigma qualitativo

No presente capítulo temos acesso ao paradigma da investigação bem como ao método utilizado. Para além destes, está presente neste capítulo as técnicas de recolha de dados utilizadas no estudo, bem como o processo de análise de dados.

A investigação científica pode realizar-se através de vários tipos de paradigmas sendo que os três grandes paradigmas são: o paradigma positivista ou quantitativo, o paradigma interpretativo ou qualitativo e, por fim, o paradigma sociocrítico.

O presente projeto rege-se por uma abordagem qualitativa, uma vez que é característico deste paradigma, o ambiente natural ser a fonte direta de dados, ou seja, o investigador está no contexto no qual permanece grande tempo, pois é nele que desenvolve a sua atividade profissional, objeto de estudo deste trabalho. Os dados recolhidos são complementados com informações obtidas através do contacto direto com os alunos na situação de estudo. Para além disto, os dados que foram recolhidos são todos de carácter descritivo, ou seja, em forma de palavras ou imagens. Tal como pretendido pelo paradigma em questão, o processo é o centro do interesse da investigação, de forma a existir uma maior compreensão dos dados recolhidos (Bodgan & Biklen, 1994). Ou seja, a compreensão aprofundada de uma prática específica é o foco do trabalho sendo esta também uma característica do paradigma qualitativo.

A abordagem qualitativa procura incidir no mundo pessoal dos sujeitos “para saber como interpretam as diversas situações e que significados tem para eles” (Latorre, Rincón & Arnal, 1996, cit por Coutinho, 2016), tentando “... compreender o mundo complexo vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Mertens, 1998, cit por Coutinho, 2016).

## 2. O método – Investigação sobre a prática

O tipo de estudo que utilizei enquadra-se na investigação sobre as práticas. Muitos são os autores que defendem a investigação sobre a prática como um processo pertinente para a evolução profissional, tal como Ponte (2004) que refere que a investigação sobre a prática “proporciona o desenvolvimento profissional dos respectivos actores” (p. 1). Ponte (2002, p. 3) encara esta prática como “uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente”. É também nesta perspetiva, que Alarcão (2011, p. 6) afirma que

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didácticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.

A investigação sobre a prática pode visar dois tipos de objetivos, sendo eles a alteração de algum aspeto da prática e a compreensão da natureza dos problemas que afetam essa prática. Este método de investigação, segundo Ponte (2002, p. 9) “visa resolver problemas profissionais e aumentar o conhecimento relativo a estes problemas, tendo por referência principal, não a comunidade académica, mas a comunidade profissional.”

Desta forma, considero que o tipo de estudo escolhido se adequa à questão problema. Isto porque, o meu projeto de investigação incide numa prática que procuro compreender quer nos seus efeitos sobre as aprendizagens dos alunos, quer ao nível do seu aperfeiçoamento.

Para além disto, o meu projeto de investigação não visa solucionar um problema, nem provocar diretamente uma mudança radical, mas sim obter novas

perspetivas sobre o problema. Richardson (1994, cit por Ponte, 2002, p. 9) salienta que este método de investigação, a investigação sobre a prática,

não é conduzida para desenvolver leis gerais relacionadas com a prática educacional, e não tem como propósito fornecer a resposta a um problema. Em vez disso, os resultados sugerem novas formas de olhar o contexto, o problema e/ou possibilidades de mudanças na prática.

### 3. Procedimentos e Instrumentos de Recolha de Informação

Numa investigação torna-se necessário pensar sobre as técnicas de recolha de informação que serão utilizadas e de que modo estas se adequam àquilo que se pretende saber (Coutinho et al., 2009). Como tal, para este projeto foi definido que se iria recorrer à observação através do instrumento notas de campo, a entrevistas, questionários, bem como análise documental.

#### 3.1 Observação Participante

Uma das principais técnicas de recolha de dados utilizada foi a observação. A observação pode ser distinguida por ser estruturada ou não estruturada, ainda que para Afonso (2005) toda a observação seja necessariamente estruturada, no sentido em que ocorre sempre a partir de um questionamento inicial. A observação estruturada está relacionada geralmente com a utilização de grelhas e fichas “concebidas geralmente em função dos objetivos de pesquisa, nas quais se regista informação anteriormente pré-codificada, de teor quantitativo ou facilmente quantificável” (Afonso, 2005, p. 92). Por sua vez, a observação não estruturada é, segundo Cozby (1989, cit por Afonso, 2005),

conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, (implicando) que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões

das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem (p. 92).

Desta forma, a observação não estruturada foi o modo de observação que utilizei, pelo facto de a natureza do estudo não implicar informação de teor quantitativo e uma vez que estava na situação a investigar e observei o contexto, as pessoas bem como o modo como estas reagiam aos eventos.

No que diz respeito aos tipos de observação esses são a observação participante e a não participante. Segundo Correia (1999, cit por Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017, p. 725), a observação participante “é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa.” Uma vez que tive contacto direto com os alunos no contexto de sala de aula e que fui eu a introduzir a área de estudo autónomo na rotina da turma, orientando as suas dinâmicas, posso afirmar que recorri à observação participante. Para além disso, fui eu a mediar as reuniões que se realizaram semanalmente onde ouvi as opiniões dos alunos sobre o seu próprio trabalho bem como as suas sugestões.

As notas de campo foram um instrumento de registo da observação ao qual recorri na investigação em questão. Este instrumento é, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150), “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha (...)”. Considero que as notas de campo foram bastante úteis, principalmente nas primeiras semanas de implementação da área de estudo autónomo, uma vez que recorri a este instrumento para registar as reações à área, as atitudes dos alunos que demonstraram ou não o seu envolvimento com a mesma, o que estes fizeram, o que perguntaram, etc. Recorri ainda a esta técnica, principalmente nas reuniões realizadas semanalmente para a avaliação do PIT, quando pretendi apontar algum diálogo, seja entre mim e alguns alunos ou mesmo entre eles, para numa fase posterior poder refletir e analisar.



### 3.2 Entrevista

Utilizei também, como técnica de recolha de dados, a entrevista. As entrevistas podem ser caracterizadas como estruturadas, não estruturadas ou semiestruturadas. Afonso (2005, p. 98) considera estarmos perante entrevistas estruturadas quando “o entrevistado responde a uma série de perguntas preestabelecidas dentro de um conjunto limitado de categorias de respostas. As respostas são registadas de acordo com um esquema de codificação também preestabelecido.” Segundo o autor, as entrevistas estruturadas são utilizadas maioritariamente quando a informação que se pretende recolher é quantificável e sobre a qual se irá realizar um tratamento estatístico (Afonso, 2005). Já nas entrevistas não estruturadas o autor indica que não há perguntas específicas nem respostas codificadas, ou seja, a entrevista decorre em torno de determinados temas ou questões organizadoras do discurso. Afonso (2005, p. 98-99) defende que “a entrevista não estruturada pode desenvolver-se numa lógica descritiva, em que se pretende recolher informação sobre factos, ou pode ser orientada num sentido interpretativo, em que se recolhem opiniões e representações do entrevistado”. No que diz respeito às entrevistas semiestruturadas ou semidirectivas estas são um tipo de entrevistas que se encontram num ponto intermédio entre os dois tipos acima referidos, tal como defendem Quivy e Campenhoudt (1995, p. 192) que afirmam que este tipo de entrevista “é semidirectiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas.”

Assim, as entrevistas semidirectivas são o tipo de entrevista que se adequaram melhor à natureza do meu estudo, uma vez que o meu principal objetivo é perceber o que as crianças pensam sobre determinados aspetos relacionados com o tempo de estudo autónomo. Como tal, não era pretendido que as respostas dos alunos fossem apenas de “sim” ou “não”.

Para este estudo foram entrevistados 6 alunos cujo critério de seleção está relacionado com o desempenho escolar dos mesmos. As entrevistas foram conduzidas por um guião (Apêndice 11) que, na opinião de Afonso (2005, p. 99) “deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação”, ainda que não haja uma ordem nem qualquer sequência da colocação das perguntas. Estas

entrevistas tiveram então um carácter flexível, no sentido em que fiz questão de conduzir a entrevista considerando as respostas obtidas.

Torna-se importante referir que esta conversa informal com os 6 alunos foi realizada nas duas últimas semanas de estágio, num momento descontraído para os mesmos.

### 3.3 Análise documental

Outra técnica de recolha de dados foi a análise documental. A análise documental consiste na recolha de dados, que neste caso foram as produções elaboradas pelas crianças. Recolhi dados a partir dos Planos Individuais de Trabalho dos alunos bem como a partir das produções realizadas na área de estudo autónomo. Máximo-Esteves (2008, p. 92) defende que “a análise de artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos.” Este processo de recolha de dados parece-me ser bastante adequado à natureza do estudo, uma vez que permitiu-me constatar a evolução das crianças, não só a nível da aprendizagem, como também relativamente à utilização dos materiais da área de estudo autónomo. Também a respeito desta ideia, Máximo-Esteves (2008, p. 92) afirma que “Um processo de organização cuidada, com datação sistemática, transforma os arquivos dos trabalhos das crianças em bases de dados fecundas para compreender as suas transformações através do tempo.”

### 3.4 Questionário

O questionário foi também uma técnica de recolha de dados à qual recorri em diversos momentos da investigação. Segundo Quivy e Campenhoudt (1995, p. 188), o inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos uma série de perguntas

relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou

ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores.

Desta forma, esta técnica é na minha opinião, adequada ao meu estudo em função dos seus objetivos. Como tal, utilizei um questionário (Apêndice 7) antes da introdução da área de estudo autónomo a fim de perceber as suas opiniões sobre o que é ser autónomo bem como os hábitos dos mesmos no que diz respeito a estudar sozinhos. No fim do estágio voltei a distribuir o mesmo questionário, de forma a perceber se se verificou alguma evolução. Para além deste, implementei um outro questionário (Apêndice 9) no fim da experiência onde pretendi perceber a opinião dos alunos em relação à área, aos seus materiais bem como ao seu empenho. Importa salientar que os questionários foram aplicados a todos os alunos intervenientes no estudo (18 alunos).

#### 4. Tratamento e Análise da Informação

Depois de recolhidos os dados, segue-se o momento de os analisar. A análise dos dados consiste na sua organização e síntese bem como na descoberta da informação que é relevante e que será transmitida aos outros (Bogdan & Biklen, 1994). Existem dois grandes métodos de análise de dados, sendo eles a análise estatística e a análise de conteúdo. A análise estatística realiza-se quando a natureza do estudo envolve quantidades consideráveis de dados e quando, para analisá-los, é necessário recorrer a técnicas gráficas, matemáticas e estatísticas que “dizem principalmente respeito à análise das frequências dos fenómenos e da sua distribuição, bem como à das relações entre variáveis ou entre modalidades de variáveis” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 223).

Já a análise de conteúdo consiste, segundo Bardin (2009, p. 42) num “conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou qualitativos) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção destas mensagens”. Como tal, será este o tipo de

análise a que irei recorrer no meu projeto de investigação. Primeiramente, pretendo organizar os meus dados, fazendo a leitura e sintetização dos mesmos. Depois, irei selecionar a informação que é relevante para o meu estudo e a que não é tão pertinente para o mesmo. Posteriormente pretendo organizar os dados recolhidos em tabelas e quadros de forma a facilitar a sua leitura e interpretação, procedendo de seguida à sua análise.

A análise de dados irá concentrar-se em cinco dimensões. Na primeira e segunda dimensão, pretendo analisar o tipo de trabalho em que os alunos mais se envolveram. Primeiramente no que diz respeito ao conteúdo mais escolhido pelas crianças e depois no carácter dos ficheiros (se é mais ou menos lúdico), e se os ficheiros mais escolhidos teriam de ser realizados em grupo ou individualmente.

Na terceira dimensão pretendo analisar a evolução dos alunos e o impacto que a área de estudo autónomo teve não só na autonomia e na autorregulação das aprendizagens dos mesmos, bem como na qualidade das aprendizagens. Nesta etapa irei analisar o cumprimento dos PIT, bem como as justificações dadas pelos alunos quando não o cumpriram. Uma vez que os alunos apresentaram uma evolução positiva relativamente ao cumprimento do Plano Individual de Trabalho, será também feita uma reflexão sobre o que foi mudando para que comesse a dar certo. Como tal, irei construir uma tabela onde é possível ver a evolução das razões evocadas. Para além disto irei analisar a evolução da qualidade das produções dos alunos, tentando perceber a evolução do número de erros, se o trabalho se revelou mais ou menos completo no decorrer da investigação, etc. Será feito um paralelo entre a evolução da autonomia das crianças e a evolução das aprendizagens, de forma a perceber se estas podem estar relacionadas.

A quarta dimensão diz respeito aos Feedbacks dados por mim aos alunos depois destes entregarem o trabalho realizado no TEA. Esta dimensão será centralizada em apenas 6 alunos, por forma a obter uma análise mais pormenorizada. Irei analisar as dificuldades sentidas pelos alunos, os Feedbacks que lhes dei bem como a reformulação com base nesses Feedbacks, ou seja, de que forma esses Feedbacks contribuíram para a aprendizagem dos alunos.

Já a quinta dimensão contará com uma análise aos questionários e entrevistas realizados com os alunos, de forma a perceber a perspetiva destes em relação ao TEA.

Por fim, irei fazer um balanço sobre o papel do professor durante a implementação e desenvolvimento de um TEA, procedendo à análise de algumas atitudes que tomei durante a investigação e refletindo sobre a sua pertinência.

## 5. O contexto e os seus participantes

Esta intervenção pedagógica foi realizada no decurso do Estágio IV, numa turma de 3º ano de escolaridade, numa escola localizada no Feijó. Assim sendo, o presente projeto de investigação desenvolveu-se num contexto de prática supervisionada.

### 5.1 O contexto

O Feijó é uma zona urbana, cuja habitação é constituída por vivendas e prédios, onde se desenvolvem atividades comerciais, industriais e serviços. Nesta zona, a atividade económica tem vindo a aumentar e o desemprego a diminuir, constatando-se que a principal forma de subsistência é o trabalho, as pensões, e as reformas. No entanto, a maioria da população provém de classes média, média-baixa e baixa.

A população é muito heterogénea, de características muito diferenciadas. Esta heterogeneidade reflete-se principalmente na cultura, na procura de habitação e de emprego, e nas origens, devido à confluência de estrangeiros, dos quais a sua maior parte é oriunda dos países africanos de língua oficial portuguesa. Assim, nesta localidade, existe uma grande diversidade de culturas que, não se absorvendo umas às outras, partilham o mesmo espaço geográfico, mas mantêm individualmente a unidade cultural da sua proveniência. A multiculturalidade é, assim, uma inegável realidade com que convivemos no nosso dia a dia, e na sala de aula a mesma não pode ser colocada de parte, devendo sim ser trabalhada com os alunos.

Para responder às necessidades da comunidade educativa o Feijó dispõe de dois Jardins de Infância da rede pública; seis Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico; uma Escola Básica do 2º e 3º Ciclo; e uma Escola Secundária.

A Escola onde decorreu esta investigação caracteriza-se por ser uma escola muito antiga com aspeto degradado no seu interior. No espaço exterior existe apenas um campo de jogos e um chafariz, a sua aparência tem vindo a ser melhorada com a plantação de algumas árvores, cujo cuidado e proteção está a cargo dos alunos, docentes e não docentes. No lado oposto, encontra-se um edifício onde funciona a cozinha, o refeitório, a sala de tempos livres com WC, um gabinete ATL, e um WC. Ao lado do ATL funciona o gabinete da direção e os edifícios do Pré-escolar.

## 5.2 A sala de aula

Segundo Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho (2011) o espaço pedagógico deve ser um lugar que integra “[...] intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (p. 11). Deste modo, a organização do espaço com os respetivos materiais visíveis, acessíveis e etiquetados é “[...] uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas às crianças. Com esta organização fala-se menos de ordem e antes se propicia um quotidiano ordenado em que a criança possa ser autónoma e cooperativa” (ibidem, p. 12).

A sala da turma de 3ºano é um espaço agradável, limpo, amplo e bem iluminado. Neste espaço existem várias cadeiras e mesas de tampo lavável, um quadro de ardósia, dois armários e dois móveis, cujo fim é de arrumação de materiais diversos, dois recipientes para o lixo, um computador com projetor e dois placares que funcionam como expositores. Relativamente à sua organização, posso constatar que as mesas apresentam uma disposição em filas e que os materiais disponibilizados são variados, seguros, adequados, desafiantes e acessíveis à exploração das crianças.

Conforme referido, as mesas encontram-se dispostas em filas e, de acordo com a professora cooperante, com esta disposição pretende-se que os alunos tenham mais visibilidade sobre o quadro, proporcionando-lhes, também, um melhor acesso a todos os recursos educativos, assim como uma maior acessibilidade para que todos possam circular livremente pela sala. Evitando, ainda, distrações por parte dos alunos. A distribuição dos alunos pelos respetivos lugares, teve em conta as dificuldades e necessidades de aprendizagem de cada aluno, as características de ensino e as atividades lecionadas pela professora, proporcionando um ambiente acolhedor e propício à

aprendizagem, bem como a opinião dos próprios alunos. No entanto, o lugar ocupado por cada criança não é definitivo, ou seja, a professora cooperante faz alterações dos mesmos sempre que considera adequado e pertinente para os alunos em questão.

Arends (1995) afirma que “acima de tudo, os professores devem ser flexíveis e experimentar diferentes arranjos das carteiras” (p.95). Assim, as disposições das mesas devem ser adequadas às diferentes situações, tendo o professor o dever de ter em conta que cada grupo de alunos é diferente, têm características e personalidades próprias.

### 5.3 A turma

A turma de 3ºano, com quem desenvolvi este projeto de investigação, é constituída por 20 alunos, mais especificamente, 8 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos.

Esta é uma turma reduzida pois dela fazem parte 2 alunos do Grupo 930 (cegos e baixa visão), uma vez que este Agrupamento é de referência no domínio da visão. É de salientar que estes dois alunos beneficiam de Medidas Universais, Seletivas e Adicionais do Decreto-Lei 54 de 2018, beneficiam de todas as medidas universais (artigo oitavo), de medidas seletivas (artigo nono), alínea b) adaptações curriculares não significativas e d) antecipação e reforço das aprendizagens e de medidas adicionais, e ainda alínea e) desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. Desta turma faz também parte 1 aluno que está abrangido pelo Decreto-Lei 54 de 2018, sendo apoiado por uma professora do Grupo 910. É um aluno que apresenta muitas dificuldades de aprendizagem. No presente ano letivo (2020/2021) o aluno beneficia das Medidas Universais, nas áreas de português, matemática, estudo do meio e apoio ao estudo e de Medidas Seletivas em complemento das medidas universais a todas as disciplinas. Também faz parte da turma 1 aluno que beneficia de medidas Universais a todas as áreas, uma vez que falta muito à escola e tem muitas dificuldades em acompanhar a turma. Acrescenta-se que deste grupo faz parte 1 aluno que veio do Iraque e fala muito pouco português. Ele compreende árabe, turco e inglês. No entanto, e devido às suas capacidades de aprendizagem, está a fazer bastantes progressos quer ao nível da oralidade/vocabulário, quer ao nível da escrita, no que diz respeito ao

português. O aluno tem apoio de Língua Portuguesa Não Materna, duas vezes por semana.

Os restantes alunos, acompanham os conteúdos do 3ºano com nível Bom/Muito Bom. No geral, a turma tem alunos interessados, trabalhadores e mostram gosto em aprender. São alunos afáveis e trabalhadores. Embora sejam conversadores, são amigos uns dos outros, trabalhando e brincando em harmonia. Todos os casos pontuais de problemas comportamentais são resolvidos na sala entre todos.

Importa salientar que os dois alunos de baixa visão não participaram no presente projeto de investigação uma vez que têm acompanhamento de professores durante a realização do TEA. Para além destes, outro aluno participou muito pouco, pois nem sempre se encontra presente na sala de aula.



## Capítulo III – Análise de Dados

# 1. Conceção e implementação do Tempo de Estudo Autónomo (TEA)

Neste capítulo irei refletir de que forma a área de estudo autónomo estava organizada e como é que esta foi apresentada à turma. Para além disto, apresentarei os resultados obtidos, analisando-os de forma a encontrar resposta ao objetivo do estudo que é, principalmente, perceber os contributos do Tempo de Estudo Autónomo para a aprendizagem e desenvolvimento da autonomia dos alunos.

## 1.1 Organização da área de estudo autónomo

A área de estudo autónomo consistiu na criação de uma área de trabalho aberta, com tempo no horário, onde os alunos tinham tempo para completar trabalhos ou desenvolver os seus Planos Individuais de Trabalho (PIT). Esta área tinha também uma localização física na sala, que por sugestão da professora cooperante, ficou no fundo da sala, numa zona de fácil acesso onde foi possível organizar todos os materiais.

Foi planeado trabalhar nesta área uma hora por semana. Segundo Serralha (1999, p. 71) “O TEA permite que as crianças desenvolvam um treino nas áreas e conteúdos onde foram sentidas e diagnosticadas dificuldades”. Como tal, pretendia-se que neste tempo fossem realizados trabalhos de revisão e consolidação de forma a ultrapassarem-se dificuldades. A área de estudo autónomo contou com três ficheiros sendo que cada um correspondia às áreas do português, matemática e estudo do meio. Cada ficheiro estava identificado com a área a que pertencia e com uma breve legenda, sendo que a letra “A” dizia respeito a fichas ou outros materiais com maior grau de dificuldade e, contrariamente, a letra “B” indicava que os materiais tinham um menor grau de dificuldade. Como tal, cada ficha poderia ter nela identificada a letra “A” ou “B”. Para além disto, as fichas tinham também uma cor associada, amarelo ou cor-de-rosa, sendo que o amarelo significava que a ficha era para ser realizada individualmente e o cor-de-rosa em grupo. Assim, a legenda dessas cores estava também visível na identificação do ficheiro. Foi ainda necessário adicionar ficheiros baseados no método

das 28 palavras para o aluno que apresenta grandes dificuldades de aprendizagem e, como tal, ainda não sabia ler nem escrever.

Junto à área estavam expostos os índices dos materiais existentes (materiais de português, matemática e estudo do meio) para que os alunos encontrassem facilmente o separador destinado ao conteúdo que desejavam trabalhar. Devo ainda referir que um dos meus propósitos era que a área não fosse somente composta por fichas, mas também com livros e outros materiais de carácter mais lúdico.

Nas paredes da área estavam afixadas algumas tabelas de registo de produção, onde os alunos teriam de assinalar os ficheiros que iam escolhendo e realizando. Estas tabelas foram avaliadas e davam-me a possibilidade, enquanto investigadora, mas também aos próprios alunos de analisarem o seu nível de produção. Santana (1999, p. 21) afirma que “Pela visibilidade que dão das realizações de cada um, obrigam a um confronto permanente dos alunos com as suas produções o que determina uma continuada adequação ao processo de aprendizagem.” Para além destas tabelas, havia um espaço onde os alunos iam deixando as suas produções, à medida que as realizavam, para que eu pudesse recolhê-las e posteriormente dar feedback.

## 1.2 Implementação do Tempo de Estudo autónomo

Na terceira semana de estágio dei início à implementação da área de estudo autónomo, explicando aos alunos que com esta se pretendia criar melhores condições para a aprendizagem de todos os alunos. Nessa semana, quando os alunos chegaram à sala, repararam que existiam uma nova área na mesma e começaram desde logo a questionar do que se tratava. A primeira conversa sobre a área aconteceu aí mesmo, antes do preenchimento do primeiro PIT.

P.E.: Como já repararam temos uma nova área na nossa sala que mais tarde irão ter oportunidade de conhecer. O que precisam de saber agora é que todas as semanas vão ter um tempo para irem à área e escolher ficheiros que querem trabalhar.

I.B: Podemos escolher mesmo à nossa vontade? Se uns quiserem estudo do meio e outros matemática não há problema?

P.E.: Não há problema nenhum, cada um vai trabalhar aquilo que quiser. Vou distribuir agora mesmo um papel onde vocês vão assinalar o que gostariam de trabalhar nesta semana no tempo que vou dar para tal. Devem escolher ficheiros onde sentem mais dificuldades para superá-las e não só os ficheiros que mais gostam.

Notas de campo, abril de 2021

Expliquei brevemente que seria dispensado um tempo e um espaço onde os alunos poderiam planejar o seu trabalho consoante as suas dificuldades e interesses. Foram, por isso, discutidas as três fases do TEA, nomeadamente o planeamento a execução e a avaliação. Nesse mesmo dia realizámos uma leitura em conjunto das diferentes secções do PIT (Apêndice 16) e os alunos preencheram-no com algum apoio da minha parte. O PIT foi, ao longo da intervenção, o documento sobre o qual os alunos se guiaram para organizarem o seu trabalho. Este era composto por algumas opções de ficheiros de cada área e os alunos tinham de assinalar, o número de ficheiros que pretendiam realizar naquela semana. A outra parte do PIT, só preenchida no fim da semana, era composta por uma pequena tabela onde os alunos teriam de fazer autoavaliação do trabalho desenvolvido, indicar as suas maiores dificuldades naquela semana bem como o ficheiro que mais gostaram de realizar. Havia ainda um espaço reservado aos comentários e sugestões do professor.

Foi uns dias mais tarde, antes do primeiro momento de TEA, que mostrei à turma um PowerPoint onde a área foi apresentada detalhadamente (Apêndice 15). Nesse PowerPoint era explícito em que momentos os alunos deveriam utilizar a área, como estava esta organizada e quais os seus passos de utilização. Importa salientar que os passos estavam identificados, por números, nos vários materiais da área. Por exemplo, no dossier dos PIT estava o número 1, uma vez que o primeiro passo era relembrar o que haviam planeado no seu próprio PIT. No índice dos ficheiros estava o número 2, visto que o segundo passo consistia em olhar para os índices e escolher qual o ficheiro que desejariam trabalhar. O terceiro passo era a escolha dos ficheiros e, como

tal, junto aos materiais e ficheiros estava o número 3. O número 4 estava junto às tabelas de registo de ficheiros uma vez que o quarto passo era registar nessas mesmas tabelas os ficheiros que os alunos escolheram. O quinto e último passo consistia em colocar no arquivo o caderno com todos os trabalhos da semana realizados para que eu recolhesse e desse feedback. Desta forma, junto ao arquivo estava o número 5. Assim os alunos só tinham de seguir a ordem dos números presentes na área.

Depois de apresentada a área foi distribuído a cada aluno um caderno destinado à realização dos ficheiros do TEA e seguiu-se o momento do trabalho autónomo onde foi acordado com a turma que esta deveria estar atenta ao que corria bem e menos bem, para que numa fase posterior, definíssemos em conjunto algumas regras inerentes à utilização da área. Esse conjunto de regras foi definido na semana seguinte e resultou na construção de um cartaz (Apêndice 13) que fora afixado na área. É importante salientar que o primeiro contacto dos alunos com a área foi totalmente orientado por mim e que, este facto veio a sofrer uma evolução ao longo das semanas.

Importa ainda acrescentar que ocorreu uma breve reunião em grande grupo, no início de maio, onde foi feito um balanço sobre o trabalho realizado nos sete dias antes, as dificuldades sentidas e onde era planeado “o apoio a dar às crianças, nas áreas onde registem dificuldades” (Serralha, 1999, p. 62).

P.E.: Conseguieste cumprir o teu plano nesta primeira semana? Achas que te empenhaste?

B.T.: Acho que me empenhei porque consegui cumprir o meu plano.

P.E.: Muito bem. Tiveste dificuldades em algum ficheiro em específico?

B.T.: Tive numa parte onde tinha de dizer as horas que marcava no relógio.

P.E.: Como conseguiste resolver?

B.T.: Pedi ajuda à minha mãe.

P.E.: O que acham os colegas que a B.T. pode fazer para superar as suas dificuldades em ver as horas no relógio?

I.B.: Pode fazer mais ficheiros sobre horas, para ir treinando.

P.R.: Também pode ir treinando a ver as horas mais vezes ao dia, aqui na sala ou até mesmo em casa.

Notas de campo, maio de 2021

Aqui, pretendeu-se que as crianças verbalizassem as suas dificuldades, tal como defende Serralha (1999, p. 73) que afirma que neste momento cada criança mostra à turma o que “programou fazer, o que fez e as dificuldades que teve, fazendo nesse momento, cada criança a sua autoavaliação sobre o trabalho desenvolvido.” A autora acrescenta ainda que posteriormente “São feitas apreciações pelos companheiros, sugerindo formas de ultrapassar as dificuldades” (p.73). Também no que respeita à avaliação do PIT, esta foi orientada por mim, uma vez que se tratava da primeira avaliação do plano. Posteriormente, os alunos tiveram um momento para construir o seu Plano Individual de Trabalho (PIT) para os próximos sete dias onde já se sentiu alguma evolução em termos de autonomia.

A introdução de uma área de trabalho autónomo foi, portanto, uma forma de dar voz às crianças no sentido em que estas é que decidiam o que trabalhar no próprio dia e, como tal, tiveram oportunidade exercer a autorregulação do seu próprio trabalho, desenvolvendo assim a sua autonomia. O facto de criar à criança a oportunidade de ser autónoma para escolher o que quer trabalhar e como fazê-lo é muito importante. A Convenção sobre os Direitos da Criança enfatiza, através do Artigo 12º, que

Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade (UNICEF, 2019, p. 13).

Assim, em contexto de escola, as crianças têm o direito de ter voz na gestão curricular, ao exprimirem livremente a sua opinião e verem as suas opiniões tomadas em consideração pelo professor.

Como tal, a introdução de uma área de estudo autónomo, para além de solucionar problemáticas como as referidas no presente projeto, implicou muitas vezes

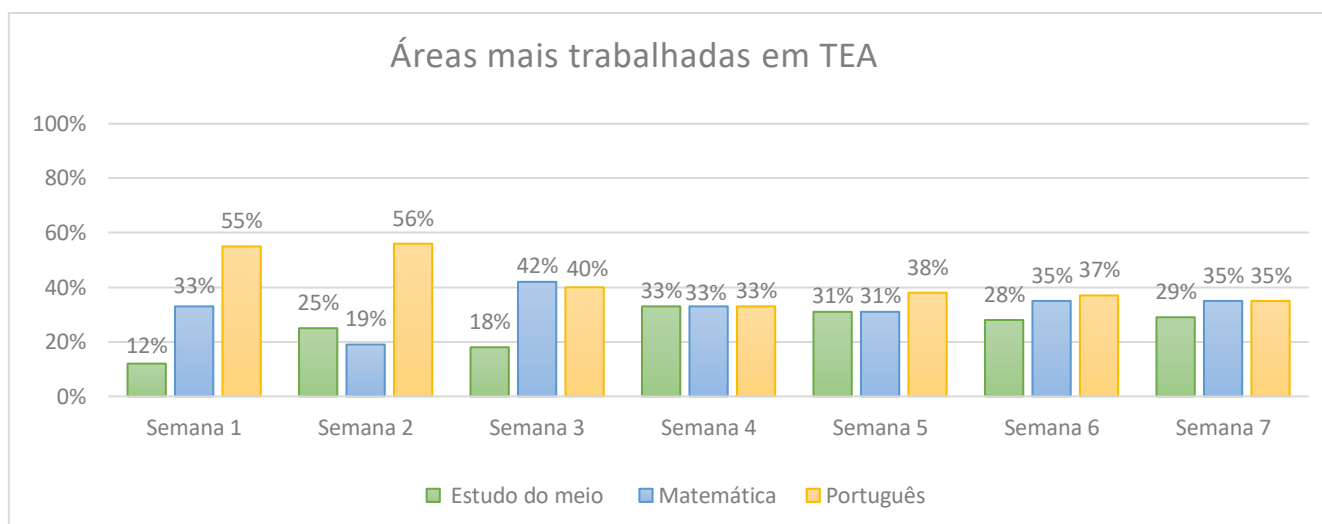
uma metodologia de trabalho em que foi o próprio aluno que negociou comigo o seu tempo de trabalho fora das aulas bem como no TEA, em função dos seus interesses.

## 2. Análise e discussão dos dados recolhidos sobre o trabalho desenvolvido

Neste ponto apresenta-se a descrição e a interpretação dos dados recolhidos, que estarão divididos em seis partes. Começarei por analisar a diversidade das áreas mais escolhidas pelos alunos para trabalhar em TEA. Seguidamente irei analisar o tipo de atividades em que os alunos mais se envolveram. Posteriormente será feita uma análise da evolução dos alunos, relativamente à autonomia bem como à qualidade das aprendizagens. Segue-se, a descrição e análise ao processo de feedbacks dos trabalhos realizados pelos alunos no TEA bem como a análise dos contributos destes para a aprendizagem das crianças. Adicionalmente será analisada, através dos inquéritos e entrevistas realizados, a perspetiva dos alunos em relação ao TEA. Por fim, irei refletir e analisar acerca do papel do professor durante todos os processos característicos do TEA.

### 2.1 As áreas escolhidas para o TEA

Ao longo das várias semanas de estágio os alunos realizaram ficheiros da área de estudo autónomo consoante os seus interesses e dificuldades. Na figura 1 é possível perceber, em cada semana de TEA, a percentagem de ficheiros escolhidos pelos alunos em cada área (estudo do meio, matemática e português). Para a elaboração deste gráfico foram contabilizados o número de ficheiros realizados por semana, fazendo a distinção entre as três áreas. Esta contagem foi baseada nas produções dos alunos bem como nos ficheiros que estes indicaram, no seu PIT, ter realizado. Importa salientar que para esta contagem não foram contabilizados os jogos multidisciplinares nem a secção do PIT “Acabar e/ou melhorar trabalhos”.



*Figura 1 – Comparação das áreas trabalhadas no decorrer das 7 semanas de intervenção*

Através da análise da figura, é possível constatar que os ficheiros com conteúdos da área de português foram os que tiveram mais adesão, uma vez que português foi a área mais escolhida pelos alunos durante quatro semanas (semana 1, semana 2, semana 5 e semana 7). Na semana 1 e 2, mais de metade dos ficheiros realizados foram da área do português com uma percentagem de 55% e 56% respetivamente. No entanto, a partir da terceira semana começa a verificar-se a alteração do padrão, no sentido em que a matemática começa a ser escolhida com mais frequência. A área de estudo do meio foi a área com menos adesão em 5 semanas, tendo tido nas primeiras três semanas a percentagem mais baixa de ficheiros realizados (12%, 18% e 25%).

É possível verificar que nas primeiras semanas existe uma maior discrepância na percentagem das três áreas de conteúdo e que a partir da quarta semana as percentagens das três áreas começam a aproximar-se mais, tendo mesmo sido nessa semana que as três áreas foram trabalhadas de igual forma com 33% de ficheiros realizados a cada área. A partir daí todas as áreas foram trabalhadas de forma equivalente, ainda que o português se continue a destacar.

Assim, é possível constatar que a discrepância sentida nas primeiras semanas de TEA veio a diminuir a partir da quarta semana e pode dever-se, por exemplo, às



sugestões e comentários realizados nos PIT, onde enfatizei com grande regularidade a importância de trabalharem todas as áreas.

P.E. – P., já leste a sugestão que escrevi no teu PIT?

P. – Sim já li.

P. E. – E qual é a tua opinião? Achas que faz sentido?

P. – Sim, eu só tenho escolhido ficheiros de português porque é o que eu gosto mais. Falta-me trabalhar também as outras áreas.

P.E. – Então já pensaste como podes mudar isso no próximo PIT?

P. – Sim, eu vou jogar o monopólio, mas vou meter na mesma um ficheiro de português e acrescentar outro de estudo do meio.

Notas de campo, maio de 2021

Através do diálogo acima é possível concluir que os alunos começaram a comprometer-se, ao longo das semanas, a realizar ficheiros de mais áreas, além daquelas com as quais se sentiam mais confortáveis ou gostavam mais, tal como é constatável na figura 1. Este diálogo revela ainda que os alunos tinham em consideração os comentários feitos nos seus Planos Individuais de Trabalho e seguiam as sugestões dadas.

## 2.2 Tipo de atividades em que os alunos mais se envolveram em TEA

De seguida, será analisado se os ficheiros de carácter lúdico tiveram a adesão esperada e se os alunos utilizaram o TEA para um trabalho mais individualizado ou em grupo. Importa primeiramente observar a figura 2, de modo a perceber de que forma os ficheiros lúdicos e que envolvem uma metodologia de trabalho em grupo foram inseridos ao longo das semanas de TEA.

Semana 2	Semana 3	Semana 5	Semana 6
- Ditado a pares			- Jogo dos Sistemas do Corpo humano.
- Jogo de classificação quanto à classe de palavras.			
- Jogo de classificação quanto à sílaba tónica.			
- Jogo de gramática geral (classificação de palavras quanto ao género e número, sinais de pontuação, acentos gráficos, antónimos e sinónimos, classificação de palavras quanto à sua classe).	- Jogo do dominó das frações	- Jogo do Monopólio Interdisciplinar	- Jogo do Stop dos números.

Figura 2 – Ficheiros introduzidos no decorrer das semanas de TEA

Como é possível constatar na figura 2, os ficheiros a serem realizados em grupos só começaram a ser inseridos na segunda semana de trabalho autónomo, uma vez que a primeira semana foi destinada à ambientação da área e de uma nova metodologia de trabalho. Assim, ao longo das semanas, foram inseridos vários ficheiros a serem realizados em grupo e que muitas vezes eram jogos. Analisemos agora a adesão aos novos ficheiros.

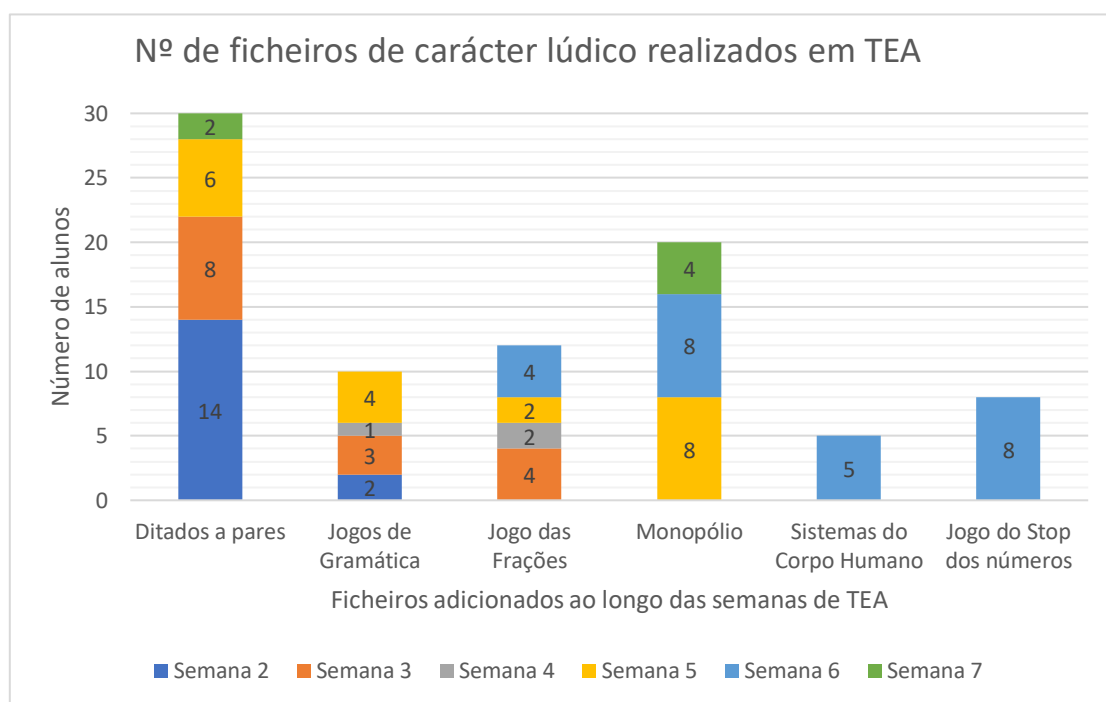


Figura 3 - Número de Ficheiros de carácter lúdico, realizados em Tempo de Estudo Autónomo

Primeiramente, importa referir que o gráfico da figura 3 foi elaborado com base nas produções dos alunos bem como a partir dos PIT de cada aluno.

Na segunda semana de TEA, foram inseridos, tal como observável na figura 2, os ditados a pares bem como 3 jogos de gramática. O ficheiro de ditados a pares foi o que mais adesão teve, por parte dos alunos, ao longo das semanas de intervenção, tendo sido utilizado, logo na semana onde foi implementado (semana 2), por 14 alunos. É de se salientar que apenas 18 alunos participaram no presente projeto e, como tal, este número indica que foram apenas 4 os alunos que não realizaram ditados a pares assim que estes foram inseridos na área de estudo autónomo. Através do gráfico da figura 3, é possível constatar que a adesão a este ficheiro foi diminuindo ao longo das semanas, tendo existido até duas semanas onde nenhum aluno realizou ditados a pares, nomeadamente na semana 4 e 6. Esta diminuição sentida na adesão pode justificar-se por duas regras que foram implementadas na quarta semana (Apêndice 1) e que será explicada no ponto 2.6 *O trabalho do professor no TEA*.

O Jogo do Stop dos Números bem como o Jogo dos Sistemas do Corpo Humano foram os jogos com menos adesão por, na minha opinião, terem sido implementados nas últimas semanas de TEA. Já o Jogo do Monopólio teve de ser mais orientado, no sentido em que todos os alunos quiseram jogá-lo quando este foi adicionado à área e, desta forma, foi necessário a realização de grupos bem como a atribuição de um período de tempo do TEA, a cada grupo. Ainda assim, como é possível constatar no gráfico da Figura 3, este foi o único jogo que contou com a participação de todos os alunos, além do ficheiro de ditado a pares, revelando então a maior adesão possível.

Posso concluir que a turma demonstrou um grande envolvimento na realização de ficheiros a ser realizados em grupo e consequentemente de carácter mais lúdico, tendo existido posteriormente a necessidade de solicitar que realizassem um determinado número de ficheiros individuais por semana. Este envolvimento foi notório em algumas intervenções dos alunos, como por exemplo: “É criativo ter um jogo, fazer um jogo para além de fichas.” (M.M., 9 anos) “O que gostei mais na área foi os jogos e ter feito trabalhos em grupo” (C.L., 9 anos).

Analiseemos, de seguida, o tipo de atividades em que os alunos mais se envolveram, ao longo das semanas independentemente da área.

	<b>Fichas de português (individual)</b>	<b>Ficheiros de português com carácter lúdico (individual ou grupo)</b>	<b>Fichas de matemática (individual)</b>	<b>Ficheiros de matemática com carácter lúdico (grupo)</b>	<b>Fichas de Estudo do Meio (individual)</b>	<b>Ficheiros de estudo do meio com carácter lúdico (individual ou grupo)</b>	<b>Jogos interdisciplinares</b>
<b>Semana 1</b>	21	0	12	0	4	0	0
<b>Semana 2</b>	11	16	7	0	6	0	0
<b>Semana 3</b>	10	11	12	4	4	0	0
<b>Semana 4</b>	14	1	11	2	13	0	0
<b>Semana 5</b>	12	10	8	2	10	0	8
<b>Semana 6</b>	13	0	11	12	6	5	8
<b>Semana 7</b>	15	2	12	4	6	1	4

*Figura 4 - Números de adesão, por parte dos alunos, aos vários tipos de atividades de TEA*

Apesar da tabela da figura 4 estar dividida por áreas, esta dá-nos também a informação do número de ficheiros realizados em cada tipo de tarefa. Ou seja, relativamente à semana 1 é possível constatar que todos os trabalhos realizados em TEA foram ficheiros cuja realização teria de ser individual. Isto deve-se, como já referido, ao facto de na primeira semana não existirem ficheiros para serem realizados em grupo.

Como já referido, na semana 2 foram inseridos na área os ditados a pares bem como três jogos de gramática que poderiam ser realizados individualmente ou em grupo. Desde logo é possível constatar que nessa semana foram realizados 16 desses ficheiros e apenas 11 fichas individuais. Estes números são representativos da grande adesão que estes ficheiros, de carácter mais lúdico e a serem realizados em grupo, tiveram. Contrariamente, nas outras áreas não se verifica esta adesão pelo facto de

nessa semana não terem sido adicionados ficheiros relativos às mesmas, sendo evidentemente por isso registado o maior envolvimento nos ficheiros individuais.

Relativamente à semana 3 o padrão mantém-se, ou seja, os ficheiros de português que implicam trabalho em grupo continuam superiores em relação aos ficheiros individuais.

Pude constatar que alguns alunos queriam trabalhar a pares e isso influenciou a escolha dos ficheiros. Por exemplo, a B.R e a J. sentaram-se lado a lado e estavam a realizar um ficheiro de matemática igual. Questionei:

P.E.: Meninas o que quer dizer esse símbolo amarelo?

Alunas: É para realizar o ficheiro individualmente.

P.E.: Muito bem, então estão a fazer algo errado.

A B.R. levantou-se, pegou nas fichas de ambas e dirigiu-se à área para as “devolver” e retirar um ficheiro que pudessem realizar em conjunto.

Notas de campo, de maio de 2021

Através da Nota de Campo acima é possível perceber o interesse dos alunos na realização de ficheiros em grupo. Quando chamadas à atenção de que o trabalho que estavam a realizar deveria ser realizado individualmente, a atitude das alunas é parar o trabalho e dirigirem-se à área com a intenção de escolherem outro ficheiro que pudesse ser realizado em conjunto.

Ainda na semana 3, verificamos a realização de 4 ficheiros de matemática em grupo e 12 individuais. Relembremo-nos que nesta semana foi adicionado apenas um ficheiro de matemática que pode ser manipulado apenas por 2 alunos. Desta forma, apenas foi possível a 4 alunos poderem trabalhá-lo. Assim sendo, o número de ficheiros individuais verificou-se superior ao número de ficheiros realizados em grupo.

É de se salientar a alteração do padrão relativamente aos ficheiros da área de português, na semana 4 que, ao contrário do verificado até então sofre uma grande alteração, isto é, os ficheiros individuais destacam-se significativamente.

A partir da semana 4 constata-se que são realizados maioritariamente ficheiros individuais com uma exceção na semana 6 onde os ficheiros de grupo da área da matemática superam os ficheiros individuais com apenas um ficheiro de diferença. Este facto pode ficar a dever-se à introdução de um novo jogo nessa semana que contou com o grande envolvimento dos alunos.

Em suma, durante a investigação os alunos trabalharam mais de forma individual ainda que tenham demonstrado um grande envolvimento nos ficheiros a ser realizados em grupo. Isto pode dever-se, na minha opinião, ao facto de existirem em maior quantidade ficheiros individuais, bem como ao facto de alguns dos ficheiros de grupo só terem sido inseridos na área nas últimas semanas de TEA. Para além disto, o trabalho individual passou a ser prioridade, quando se implementou duas regras (apêndice 1) que serão explicitadas no ponto 2.5 *O papel do professor ao longo de todo o processo de TEA*.

## 2.3 Impacto do TEA na evolução dos alunos

Nesta fase do projeto será feita uma análise da evolução dos alunos no que diz respeito à autonomia e autorregulação das aprendizagens, bem como à qualidade das mesmas.

### 2.3.1 Evolução do desenvolvimento da autonomia e da autorregulação das aprendizagens dos alunos

Ao longo do estágio foi possível implementar o TEA num período de sete semanas consecutivas. Como tal, os alunos preencherem ao todo sete PIT. No decorrer das semanas foi possível notar uma evolução dos alunos no que diz respeito ao seu envolvimento e comprometimento relativamente aos objetivos que os próprios traçavam. De forma a analisar essa evolução, construí tabelas que nos indicam, em cada semana, o número de ficheiros que cada aluno se propôs realizar, o número de ficheiros que realizaram efetivamente, se cumpriram ou não o plano, e as razões dadas pelos

próprios de forma a justificar o não cumprimento. Devido à sua extensão, as tabelas encontram-se no apêndice 2.

Relativamente ao cumprimento dos PIT, é de notar que houve uma evolução constante, sendo que em cada semana existia mais alunos a cumprir os seus objetivos relativamente à semana anterior. Desta forma, a semana 1 foi a semana onde menos alunos conseguiram cumprir o plano e, contrariamente, a semana 7 foi a semana onde mais alunos conseguiram atingir os seus objetivos. O primeiro PIT contou apenas com 5 alunos que o conseguiram cumprir e é notório que tal aconteceu porque a maioria dos alunos propôs-se realizar um número de ficheiros que não era adequado ao tempo disponível em TEA ou sequer às suas capacidades. Por sua vez, o segundo PIT contou com 6 alunos a conseguirem cumpri-lo, o terceiro PIT com 11 alunos, o quarto com 13, o quinto com 14, o sexto com 16 e, por fim, o sétimo com 17 alunos a conseguirem atingir as suas próprias metas. É de se salientar que dos 18 alunos que participaram no presente estudo, houve sempre alguém que faltasse em todas as semanas, à exceção da última, onde todos os alunos tiveram presentes.

Esta evolução é o reflexo do envolvimento que os alunos desenvolveram em relação à área de estudo autónomo e a confirmação que cumprir o PIT passou a ser um objetivo dos próprios alunos, que se esforçaram para o atingir semana após semana. Para além disto, a evolução do cumprimento do PIT demonstra que os alunos começaram a ganhar capacidades de autorregular a sua própria aprendizagem, uma vez que estes revelam competências para desenvolverem o conhecimento, as estratégias necessárias para tal, bem como as atitudes essenciais que facilitam o seu próprio processo de aprendizagem (Zimmerman, 2000, cit por Louenço & Paiva, 2016).

P.E.: O que é que tu mais gostaste durante a utilização da área?

V.M.: Gostei de fazer fichas. Na maioria, não consegui fazer todas, eu não consegui cumprir o plano. Então eu vi que tinha de meter menos fichas. Mas eu gostei.

Excerto de uma entrevista

Este excerto de uma das entrevistas realizadas aos alunos, elucida-nos do envolvimento progressivo, por parte dos alunos, em relação à área de estudo autónomo bem como ao seu próprio processo de aprendizagem.

Através das tabelas conseguimos também perceber que a primeira semana foi a semana que contou com o maior número de ficheiros propostos para realização por parte dos alunos. Desta forma, vemos uma evolução logo da primeira para a segunda semana onde a maioria das crianças diminui o número de ficheiros que pretende realizar relativamente à semana anterior. Ainda que, em alguns casos, o número de ficheiros a realizar se mantivesse bastante alto, o facto de os alunos terem diminuído as suas metas revela que perceberam que o número de ficheiros propostos por eles próprios poderia ser a causa do não cumprimento do PIT (apêndice 2).

J.A: Eu acho que esta semana cumpri o plano porque coloquei menos ficheiros e já tive tempo para fazer todos.

Notas de campo, maio de 2021

A partir da terceira semana começa a existir um maior ajustamento entre as tarefas que os alunos se propõe realizar e as tarefas que realizam efetivamente, uma vez que a partir daí mais de metade da turma começa a cumprir os seus objetivos. A nota de campo acima demonstra que os alunos começam realmente a perceber que ao colocarem muitos ficheiros no PIT terão mais dificuldades em cumpri-lo. Constata-se, por isso, que as propostas de trabalho diminuem relativamente às primeiras semanas, mas desta forma, torna-se possível cumpri-las. É possível perceber ainda que alguns alunos fazem “experiências”, como no caso da L.L. (9 anos) que na primeira semana colocou como objetivo realizar 9 tarefas que não conseguiu realizar, na segunda semana propôs-se a realizar 5 ficheiros e conseguiu realizá-los e experimentou na semana seguinte colocar uma tarefa a mais, ou seja 6 ficheiros, não tendo conseguido cumpri-los. A partir dessa semana, o número de ficheiros a realizar pela aluna, passou a ser sempre mais realista e concordante com o tempo disponibilizado para TEA, bem como com as suas capacidades de trabalho, tendo a aluna transitado da fase inicial de ajustamento para uma fase média de estabilização que se veio a prolongar.



De uma forma geral, a partir da quarta semana começa a verificar-se a transição da fase de ajustamento para a fase de estabilização na maioria dos alunos, ou seja, os alunos começam a cumprir o plano e não quebram o padrão até ao fim do estudo. Apesar de existirem algumas instabilidades, por exemplo, algum aluno faltar e, por isso, não conseguir cumprir o plano, o padrão de cumprimento do PIT não é quebrado.

No que diz respeito às razões evocadas pelos alunos para justificarem o facto de não terem conseguido cumprir o seu PIT, também estas sofreram uma evolução positiva. Nas duas primeiras semanas percebe-se que há alunos que não sabem justificar o porquê de não terem conseguido atingir as metas por eles traçadas, mas a partir daí tal não se volta a verificar. É também a partir da terceira semana que a maioria dos alunos que não cumpre abandona a expressão “não tive tempo”, até então bastante utilizada, verificando-se a consciencialização de que colocaram muitos ficheiros para o tempo de disponibilizado em TEA.

Na quarta semana, como já referido, 13 alunos cumpriram o plano o que significa que, no total, 5 alunos não cumpriram o seu plano. No entanto, só 2 alunos não tiveram uma justificação válida para não o terem feito.

P.E.: Porque achas que não conseguiste cumprir o PIT esta semana?

B.R.: Porque não tive tempo.

L.S.: Porque não encontrei os ficheiros que queria fazer.

Notas de campo, maio de 2021

No que concerne aos outros 3 incumprimentos, estes justificam-se da seguinte forma: um aluno faltou; uma aluna considerou não ter cumprido o seu plano porque não tinha ninguém com quem realizar ditados a pares, mas em contrapartida realizou duas tarefas a mais do que tinha planeado; por fim, a outra aluna começou a trabalhar um ficheiro que envolvia bastante tempo, o que a impossibilitou de realizar as restantes tarefas. Desta forma, a maioria das razões evocadas pelos alunos para justificarem o facto de não terem conseguido cumprir o plano são válidas e compreensíveis, o que revela que a maioria da turma se esforça no alcance dos seus próprios objetivos e, quando não o consegue, sabe justificá-lo e perceber o que pode ter falhado. Assim,

confirma-se não só uma evolução no cumprimento dos PIT, passando a ser cada menos os casos de não cumprimento, como também nas justificações dadas pelos alunos.

É importante refletir sobre o meu papel quando os alunos não conseguiam atingir as metas a que se propuseram e o efeito que isso teve na evolução dos mesmos. Num primeiro momento, durante a reunião semanal, os alunos informavam-me se tinham conseguido ou não cumprir o PIT. Quando não o conseguiam, questionava-os porquê e, em grande grupo, decidíamos como aqueles alunos poderiam evoluir.

P.E.: Porque é que não conseguiste cumprir o teu plano? O que falhou?

C.L.: Porque tive dificuldades num ficheiro e perdi muito tempo a fazê-lo. Depois não tive tempo suficiente para fazer outro que me faltava.

P.E.: Muito bem. Agora a turma vai pensar no que é que a C. ou outro aluno, pode fazer quando isto se voltar a repetir. O que é que fazem quando têm dificuldades num ficheiro e perdem algum tempo a fazê-lo e depois não conseguem cumprir o PIT?

I.B.: Eu tenho uma ideia, ela pode fazer outro ficheiro da mesma área, mas mais fácil e depois na semana seguinte coloca menos coisas no PIT e tenta fazer aquele ficheiro que era mais complicado.

M.S.: Ou então pode ver se há vagas nas parcerias e pedir ajuda às estagiárias ou aos colegas.

Notas de campo, maio de 2021

Através do diálogo acima é possível verificar que, em grupo, tentávamos sempre achar soluções que resolvessem algumas problemáticas dos alunos. A partir desta discussão, os alunos envolvidos acabavam mesmo por seguir as sugestões dadas. Mas para além deste momento, os comentários que realizava nos PIT de cada aluno eram também uma forma de feedback que os alunos mostraram ter em consideração. Isto porque, decorridas duas semanas após a implementação do TEA, comecei a fazer os comentários ao PIT, na presença dos próprios alunos, o que levou a que algumas coisas melhorassem. Na semana seguinte, 11 alunos cumpriram o plano. Na minha opinião

este aumento deve-se à atenção dada pelas crianças aos comentários e sugestões do professor.

Como referido anteriormente, na terceira semana de TEA, houve um aumento do número de alunos que conseguiu cumprir o seu PIT. Uma vez que as sugestões foram escritas na presença dos alunos e houve, portanto, uma conversa mais individualizada entre mim e cada aluno onde, em conjunto, refletimos sobre o que poderia ser mudado, considero que o feedback dado por mim contribuiu na evolução sentida. É importante referir que esta conversa informal com cada aluno se repetiu todas as semanas daí adiante.

Apesar da evolução dos alunos ao longo das semanas, no que diz respeito ao cumprimento dos PIT, torna-se essencial salientar que surgiram alguns casos onde os alunos cumpriram o seu PIT, mas não o fizeram corretamente. Nomeadamente o caso do S.G. que houve uma semana em que a única tarefa a que se propôs realizar foi um jogo de matemática, que teria de ser realizado em grupo. Para além de ser pouco trabalho face ao tempo disponível em TEA, o seu objetivo não estava em concordância com as suas capacidades de trabalho, uma vez que se trata de um bom aluno, organizado e ativo. Também o caso do L.S. que escolheu uma tarefa de escrita criativa cujo enunciado solicitava que imaginasse que era o rei e pensasse no que faria, onde viveria, como se iria vestir, etc. O espaço para escrever o texto começava “Se eu fosse um rei...” e o aluno teria de continuar a frase. Porém, o aluno não leu sequer o enunciado, tendo começado a escrever a história de uma aranha. Ambos os alunos foram confrontados, no sentido de perceberem que não vale a pena cumprirem os objetivos delineados por eles nos seus PIT, se não o fizerem corretamente.

De forma a registar a evolução dos alunos ao longo das semanas, elaborei vários indicadores de avaliação distribuídos em quatro categorias: momento da realização do PIT, momento do TEA, produções dos alunos e momento da reflexão. Na figura 5 são observáveis os indicadores de avaliação.

<b>Realização do Plano Individual de Trabalho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-O aluno planeia o seu trabalho com autonomia.</li> <li>-Propõe-se trabalhar nas suas dificuldades.</li> <li>-Propõe-se terminar trabalhos em atraso.</li> <li>-Propõe-se realizar um número de tarefas adequado ao tempo e ao seu ritmo de trabalho.</li> <li>-Preenche o plano adequadamente.</li> <li>-Autoavalia-se de acordo com o seu desempenho</li> <li>-Faz planos de melhoria do seu trabalho</li> </ul>
<b>Durante o Tempo de Estudo Autónomo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Revela ser autónomo na seleção de ficheiros.</li> <li>-Escolhe ficheiros com níveis de dificuldade adequados às suas capacidades.</li> <li>-Preenche adequadamente o registo de ficheiros.</li> <li>-Adota uma postura ativa quando termina um ficheiro e continua a trabalhar.</li> <li>-Revela ser autónomo na realização dos ficheiros.</li> <li>-Demonstra empenho no trabalho em tempo de estudo autónomo.</li> <li>-Ajuda os colegas no trabalho em tempo de estudo autónomo.</li> <li>-Solicita apoio para superar as suas dificuldades</li> </ul>
<b>Produções dos alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cuida da apresentação e organização do caderno.</li> <li>-Realiza tarefas de todas as áreas.</li> <li>-Realiza as tarefas que tinha planeado.</li> <li>-Trabalha nas suas dificuldades.</li> </ul>
<b>Momento da reflexão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Justifica quando não cumpre o plano de trabalho.</li> <li>-Voluntaria-se para ajudar os colegas.</li> <li>-Dá sugestões aos colegas do que podem fazer para combater as suas dificuldades.</li> </ul>

*Figura 5 - Indicadores de Avaliação TEA*

A avaliação era feita semanalmente (Apêndice 3) e cada indicador era preenchido com as cores verde, amarelo ou vermelho, sendo verde a cor indicativa do sucesso dos alunos e vermelho a cor que indica que os alunos ainda não conseguiram atingir um determinado indicador com sucesso. Importa referir que os alunos só começaram a ser avaliados na segunda semana de implementação da área.

Entre outras coisas, as grelhas de avaliação revelam uma grande evolução em todos os indicadores de avaliação relacionados com a autonomia. Logo no primeiro indicador da categoria “Realização do Plano Individual de Trabalho”, é notório que na semana 2 a grande maioria da turma foi avaliada com a cor amarela que significa que os alunos não são totalmente autónomos aquando do momento de planearem o seu trabalho. Na terceira semana apenas 2 alunos não são totalmente autónomos e da quarta semana até à última todos os alunos são avaliados com a cor verde uma vez que preenchem os seus planos sem recorrer à ajuda do adulto ou de outro colega.

Já no indicador “O aluno revela ser autónomo na seleção de ficheiros” revelou-se, por parte dos alunos, maior dificuldade em atingir o maior nível de desempenho, uma vez que na quarta semana ainda havia 2 alunos com necessidade de orientação por parte do adulto. Ainda assim, nas últimas três semanas já todos os alunos selecionavam os ficheiros que queriam realizar sem solicitar apoio quer ao adulto quer aos colegas.

Uma vez que os indicadores de avaliação relacionados com a autonomia começaram a evoluir positivamente a partir da terceira/ quarta semana, tal como se verificou no cumprimento dos PIT e na evolução do carácter das justificações dadas pelos alunos, posso concluir que a evolução da autonomia está relacionada com a evolução do sucesso dos alunos. Assim que os alunos começaram a desenvolver a sua autonomia começaram a tornar-se mais responsáveis e capazes no seu próprio processo de autorregulação das aprendizagens.

### 2.3.2 Evolução das aprendizagens dos alunos

Ao longo das semanas onde fora implementado o TEA, alguns alunos repetiram ficheiros ou fizeram ficheiros semelhantes, o que nos leva a poder constatar a sua evolução a partir da análise da qualidade dos trabalhos, dos erros dados, etc.

Um dos ficheiros mais repetidos pelos alunos foi o ditado a pares. Analisemos, portanto, a evolução de alguns alunos nesse mesmo ficheiro.

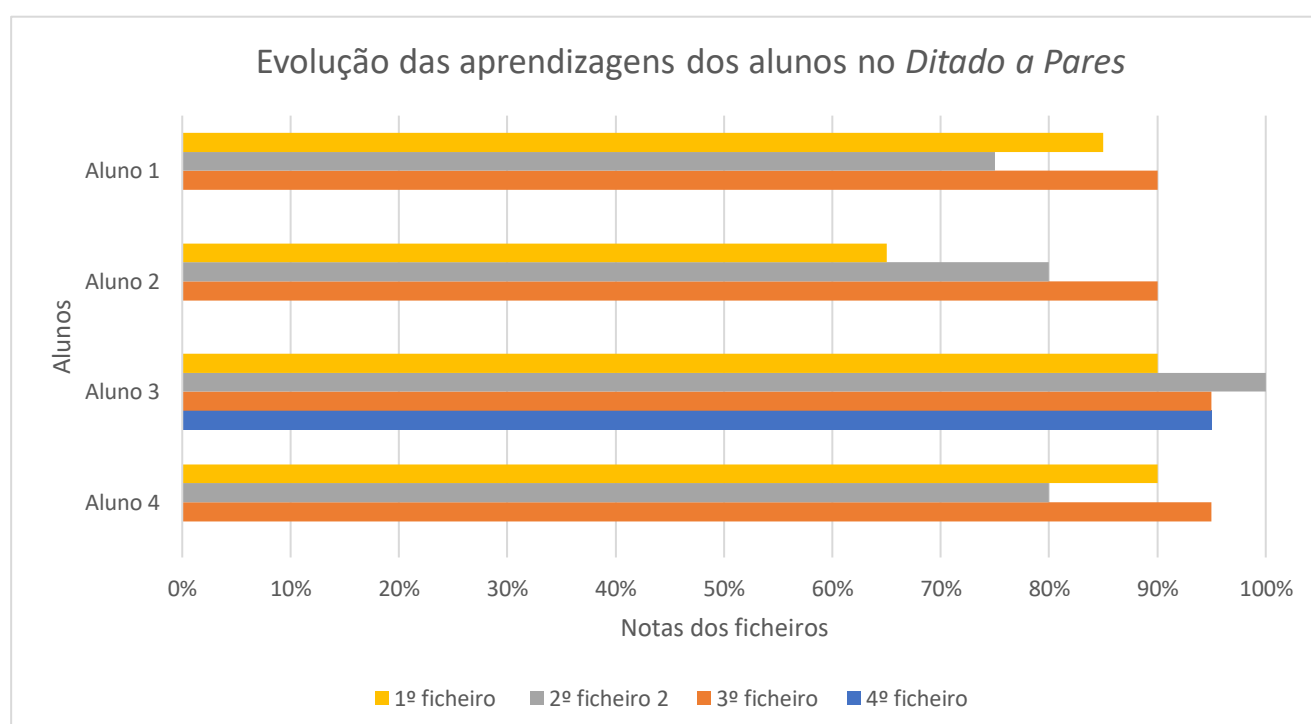


Figura 6 - Evolução das aprendizagens dos alunos relativamente ao ficheiro *Ditado a Pares*

O gráfico da Figura 6 foi elaborado através da análise das produções de Ditados a Pares realizadas pelos alunos 1, 2, 3 e 4. Para tal, criei indicadores de avaliação para o ficheiro em questão e atribuí uma cotação a cada critério, realizando de seguida a avaliação das produções com base nas cotações obtidas (Apêndice 4). É de se salientar que os alunos não receberam o feedback com as cotações acima observáveis, sendo que estas só foram construídas para a presente análise, de forma a perceber melhor a evolução dos alunos.

Relativamente ao Aluno 1, é de se referir que o aluno apresenta uma caligrafia bastante cuidada, respeita os sinais de pontuação bem como os acentos gráficos, sendo os erros ortográficos a maior dificuldade apresentada nas produções do aluno, tal como é possível constatar nas cotações obtidas (Apêndice 4 – aluno 1) bem como nas seguintes notas de campo.

Avaliação: O aluno escreve com uma caligrafia cuidada, apresentando cinco erros ortográficos.

Notas de campo, maio de 2021

Avaliação: O aluno tem uma caligrafia cuidada, apresenta alguns erros ortográficos (sete).

Notas de campo, de maio de 2021

Avaliação: Escreve muito bem, apresenta erros ortográficos nas palavras “quem” e “céu” para as quais solicito que escreva uma frase.

Notas de campo, maio de 2021

Estas notas de campo resultam da minha apreciação ao trabalho desenvolvido pelo aluno nos três ficheiros de Ditado a Pares. Em suma, o aluno demonstra melhoria naquela que era a sua maior dificuldade, os erros ortográficos.

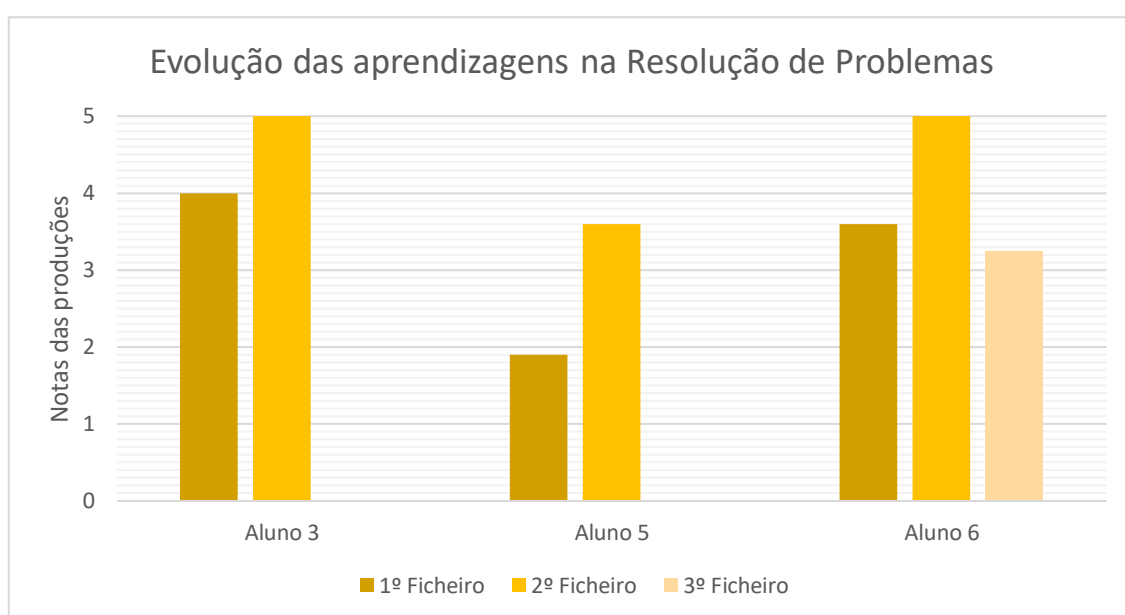
Relativamente ao Aluno 2, a sua evolução nos Ditados a Pares é uma constante tendo obtido no primeiro ficheiro 65%, no segundo 80% e no terceiro 90%. É de se salientar que as maiores dificuldades deste aluno incidem na ortografia ainda que no primeiro ficheiro tenha sido notório uma certa fragilidade no que diz respeito aos sinais

de pontuação bem como à correta utilização de acentos gráficos, uma vez que o aluno teve um total de 20% em 40% nesse critério de avaliação em específico (Apêndice 4 – aluno 2). É de salientar que esta fragilidade não se voltou a verificar nos ficheiros seguintes. Em relação aos erros ortográficos, o aluno mantém no primeiro e segundo ficheiro a mesma percentagem (20% em 40%) tendo aumentando 10% no último ficheiro, dando um total de 30%. Apesar do aluno não atingir a percentagem máxima em qualquer ficheiro, salienta-se uma evolução positiva e um aumento de 25% relativamente ao primeiro e último ficheiro.

Quanto ao aluno 3, este é um aluno que não apresenta grandes dificuldades na produção escrita, conseguindo manter uma caligrafia bastante cuidada, respeitar os acentos ortográficos bem como os sinais de pontuação e escrever sem grandes erros ortográficos. É possível verificar que o primeiro ficheiro realizado pelo aluno 3 é o ficheiro com a nota mais baixa, ainda que com 90%. Neste ficheiro a fragilidade registada foi os sinais de pontuação (Apêndice 4 – aluno 3). Já o segundo ficheiro foi o melhor do aluno, com a nota máxima de 100% o que revela que este conseguiu reproduzir o texto ditado de forma totalmente correta. Posteriormente os dois últimos ficheiros contaram ambos com uma nota de 95%. É de se salientar que nestes dois últimos ficheiros de Ditados a Pares o texto ditado foi exatamente o mesmo. No 3º ficheiro o aluno escreveu incorretamente duas palavras que, no 4º ficheiro acertou-as. No entanto, no último Ditado a Pares errou outras duas palavras que havia acertado anteriormente.

Por fim, relativamente ao Aluno 4, o gráfico da Figura 6 indica uma descida de 10% no segundo ficheiro relativamente ao primeiro, que é resultante de uma fragilidade sentida na ortografia dos ditados. Essa fragilidade é isolada, uma vez que no primeiro e terceiro ficheiro o aluno não a revela de forma tão acentuada. No primeiro ficheiro, no indicador de avaliação relativo aos erros ortográficos, o aluno tem 35% (em 40%), no segundo ficheiro tem apenas 20% e no terceiro aumenta novamente para os 35% (Apêndice 4 – aluno 4). Relativamente aos outros indicadores o Aluno 4, o aluno sempre teve cotação à máxima, à exceção do primeiro ficheiro onde revelou uma pequena fragilidade também na correta acentuação gráfica.

Depois de analisarmos a evolução de alguns alunos no que diz respeito aos ficheiros de Ditado a Pares, é importante analisarmos essa evolução noutros ficheiros. A resolução de problemas foi um trabalho que contou com o grande envolvimento dos alunos e, como tal, torna-se pertinente analisar se se constatou um progresso nas aprendizagens dos alunos, não só relativamente a acertar o problema em si, mas também na apresentação de cálculos, na representação do próprio raciocínio, etc. No gráfico seguinte, percebemos de que forma evoluíram alguns alunos na resolução de problemas.



*Figura 7 - Evolução das aprendizagens dos alunos relativamente aos ficheiros de Resolução de Problemas*

Para a elaboração do gráfico da figura 7, foram criados indicadores de avaliação relativos aos ficheiros de resolução de problemas e atribuídas cotações às questões conforme as resoluções dos alunos (Apêndice 5). Saliento que 1 indica não suficiente e 5 muito bom. Uma vez mais relembro que as cotações atribuídas foram apenas para efeitos de análise, não tendo os alunos acesso a qualquer tipo de nota.

Este gráfico permite-nos realizar diversas leituras. É possível verificar que o Aluno 3 é o aluno com melhores resultados nos ficheiros que realizou, tendo estes



sofrido uma evolução positiva. No primeiro ficheiro realizado pelo aluno em questão a fragilidade que se sentiu diz respeito à interpretação do problema.

Avaliação: O aluno revelou alguma dificuldade na interpretação do primeiro problema. Assumiu todos os animais como vendidos e esquece-se que o lavrador também comprou alguns na feira.

Notas de campo, maio de 2021

Ao não realizar a interpretação correta do problema, o Aluno 3 não chega ao resultado esperado. Ainda assim, o Aluno preocupa-se em organizar os dados e realizar todos os cálculos que considera necessários, obtendo alguma cotação nesta questão (Apêndice 5 – aluno 3). No 2º ficheiro, o Aluno acerta em todas as questões, apresenta o seu raciocínio e calcula corretamente todas as operações tendo, por isso, a nota máxima.

O Aluno 5 é um aluno que revela grandes dificuldades nos ficheiros de resolução de problemas. No primeiro trabalho, tal como demonstra o gráfico da figura 7, o aluno obteve uma cotação de 1,9 valores (em 5). Apesar de apresentar o seu raciocínio através de cálculos e esquemas, estes além de bastante incompletos demonstram que o aluno não interpretou os problemas da forma correta. Como tal, foi atribuída uma cotação ao facto de tentar justificar as suas respostas com cálculos, esquemas e/ou desenhos (Apêndice 5 – aluno 5), mas o aluno não conseguiu resolver corretamente nenhum problema.

Quanto ao segundo ficheiro realizado pelo aluno este já apresenta uma melhoria significativa, uma vez que o aluno obtém uma cotação de 3,6. O aluno apresenta, em todas as questões, um raciocínio correto ainda que não consiga concretizar na totalidade. O aluno acaba por deixar o raciocínio incompleto ou suprime operações que o possam ajudar a chegar à resposta esperada. No entanto, é notória uma evolução positiva do aluno, de um ficheiro relativamente ao outro, no que concerne ao raciocínio e à sua representação.

Em relação ao Aluno 6, o seu primeiro trabalho sobre resolução de problemas obteve uma nota de 3,6. O aluno apresentou, numa das questões, uma resolução que não estava de acordo com o enunciado problema.

O aluno apresenta uma resolução que não está de acordo com as informações que o enunciado dá o que revela não ter percebido.

Notas de campo, abril de 2021

O Aluno 6 apresenta, no último ficheiro realizado, uma descida relativamente aos dois primeiros ficheiros. Isto deve-se ao facto do último ficheiro ter menos perguntas e, por isso, estas terem uma maior cotação. No 3º ficheiro o aluno acertou a primeira questão e na última apresentou o seu raciocínio realizando a operação necessária, mas o resultado foi incorreto. Desta forma, não foi possível atribuir a cotação máxima ao aluno. Ainda assim é de se salientar que tanto no segundo como no terceiro ficheiro o aluno apresentou sempre o raciocínio correto à resolução dos diversos problemas, registando assim um progresso relativamente ao primeiro ficheiro. No gráfico da figura 7 é até possível constatar que o aluno alcançou nota máxima no segundo ficheiro realizado.

## 2.4 O feedback e o impacto deste nas aprendizagens dos alunos

Ao longo da minha intervenção, conforme os alunos iam realizado os ficheiros da Área de Estudo Autónomo, o meu papel passou muito por corrigir e dar feedback de forma que os alunos pudessem melhorar as suas produções de forma autónoma. Assim, esse feedback nunca contou com notas quantitativas nem com sinais de errado, apenas com breves notas, escritas por mim, em post-it ou nos próprios cadernos dos alunos com algumas sugestões de melhoria. O meu objetivo passou então por dar sugestões aos alunos do que estes poderiam fazer para conseguir melhorar as suas produções. Irei analisar, seguidamente, o impacto que o feedback teve nas aprendizagens dos alunos e de que forma este contribuiu para a evolução dos mesmos. Para tal, focar-me-ei nos trabalhos realizados pelos 6 alunos cuja evolução analisei anteriormente. O quadro

seguinte tem a informação dos ficheiros realizados pelos 6 alunos durante as 7 semanas de TEA.

	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6
<b>Português</b>	5 ficheiros de gramática  3 ditados a pares  1 de ortografia	2 jogos e 1 ficheiro de gramática  3 ditados a pares  3 fichas de leitura	1 de escrita criativa 2 de ortografia 3 ditados a pares 3 de gramática 2 jogos	5 de ortografia 1 ditado a pares 2 fichas de leitura 1 de escrita criativa 1 de gramática	1 de ortografia 2 de escrita criativa 1 jogo	5 ditados a pares 1 de gramática
<b>Matemática</b>	2 ficheiros 1 jogo	6 ficheiros 1 jogo	5 ficheiros 1 jogo	5 ficheiros 1 jogo	5 ficheiros 2 jogo	4 ficheiros
<b>Estudo do Meio</b>	2 ficheiros	3 ficheiros 1 jogo	6 ficheiros 1 jogo	5 ficheiros	3 ficheiros	5 ficheiros 1 jogo
<b>Interdisciplinar</b>	1 jogo	1 jogo	2 jogos	1 jogo	1 jogo	1 jogo

*Figura 8 - Ficheiros realizados pelos 6 alunos em TEA*

#### 2.4.1 Aluno 1

O Aluno 1 é, por mim considerado, como um aluno de nível médio no que diz respeito às dificuldades que apresenta bem como à sua prestação durante o TEA. Este aluno, nas primeiras semanas de TEA, não cumpria o seu PIT e fazia semana após

semana ditados a pares deixando de parte os outros ficheiros disponibilizados na área. Porém, a partir da quarta semana, o seu empenho e envolvimento alteraram-se completamente, tendo sempre conseguido cumprir os seus objetivos semanais e diversificar os ficheiros realizados.

Tal como constatável na Figura 8, o Aluno 1 realizou mais ficheiros da área do português, um total de 9, em comparação com as restantes áreas (na área da matemática desenvolveu duas produções, na área do estudo do meio realizou dois ficheiros e ainda participou num jogo interdisciplinar).

P.E.: Achas que realizaste mais ficheiros de que área? Português, Matemática ou Estudo do Meio?

Aluno 1: Acho que realizei mais de português.

P.E.: Porquê? É a área onde tens mais dificuldades?

Aluno 1: Eu tenho algumas dificuldades na gramática, mas também é a minha disciplina preferida. E eu fiz muitos ditados a pares quando ainda não havia aquela regra de não podermos repetir os ditados a pares todas as semanas.

Notas de campo, junho de 2021

Tal como o aluno revela acima, a área de português foi efetivamente a área onde o aluno mais se envolveu. Como tal, analisaremos de seguida, o efeito do feedback para a melhoria de algumas produções do Aluno 1 da área do português. Para esta análise ser possível, criei indicadores de avaliação para cada ficheiro realizado pelo aluno e, conforme o desempenho do aluno, atribuí uma apreciação que poderia ser: A – O aluno consegue dar resposta a tudo o que é solicitado e fá-lo de forma correta; B – O aluno apresenta algumas dificuldades; C – O aluno apresenta muitas dificuldades; D – O aluno não faz (Apêndices 4 e 6).

Como já referido, o Aluno 1 foi um aluno cujo seu envolvimento no trabalho desenvolvido em TEA veio a progredir ao longo das semanas. É de se salientar que este aluno sempre reformulou as suas produções tendo em consideração o feedback

recebido (Figura 9). De seguida, podemos ver alguns exemplos de feedback recebidos pelo aluno.

	1º ficheiro		2º ficheiro		3º ficheiro		4º ficheiro		5º ficheiro
	Antes do feedback	Depois do feedback	Antes do feedback	Depois do feedback	Antes do feedback	Depois do feedback	Antes do feedback	Depois do feedback	Antes do feedback
<b>Gramática</b>	B	A	B	A	B	A	B	A	A
<b>Ditado a pares</b>	B	A	B	A	B	A	-	-	-

*Figura 9 - Apreciação de algumas produções do Aluno 1, antes e depois do feedback*

A Figura 9 ilustra as apreciações dos ficheiros realizados pelo Aluno 1, tanto numa primeira fase bem como após a reformulação com base no feedback dado ao aluno. Ao longo das semanas de TEA, o aluno sempre trabalhou no sentido de melhorar as suas produções. No que diz respeito ao 1º ficheiro de gramática este foi o primeiro e único ficheiro onde o aluno deixou a tarefa incompleta sendo, por isso, avaliado numa primeira fase com a letra D em duas alíneas, o que indica que não fez (Apêndice 6, aluno 1, 1º ficheiro). No entanto, como o restante ficheiro se encontrava realizado e de forma correta, o trabalho do aluno acabou por ser apreciado com a letra B.

Não terminaste a tarefa. Quais serão os verbos e os adjetivos de cada frase?

1º Feedback do primeiro ficheiro de gramática

O feedback do primeiro ficheiro de gramática realizado pelo Aluno 1, foi entregue de forma escrita. O meu papel passou por alertar o aluno a terminar a tarefa ainda que não tivesse a certeza se o aluno não a tinha terminado por não saber ou por falta de tempo. O aluno acabou por completar o ficheiro, revelando não ter dificuldade no que faltava realizar, mas entregou-o incompleto, no sentido em que não identificou os verbos de todas as frases, tal como era solicitado. Perante a entrega incompleta

fornecei um segundo feedback com a intenção de incentivar o aluno a reler as frases e identificar mais verbos.

Só três frases é que têm verbos? Lê novamente com atenção as frases 3, 5 e 6. Se tiveres dificuldades podes marcar parceria comigo ou com um colega que te possa ajudar.

## 2º Feedback do primeiro ficheiro de gramática

Depois deste feedback, também escrito, o aluno entregou o ficheiro totalmente realizado e de forma correta.

No caso dos ficheiros de Ditado a Pares, uma vez que as fragilidades do aluno se fizeram sentir na ortografia (Apêndice 4) o meu feedback passou por solicitar que o aluno escrevesse uma frase onde inserisse a palavra que tinha errado, tal como se pode observar na Figura 10. Importa referir novamente que o aluno correspondeu sempre ao solicitado.

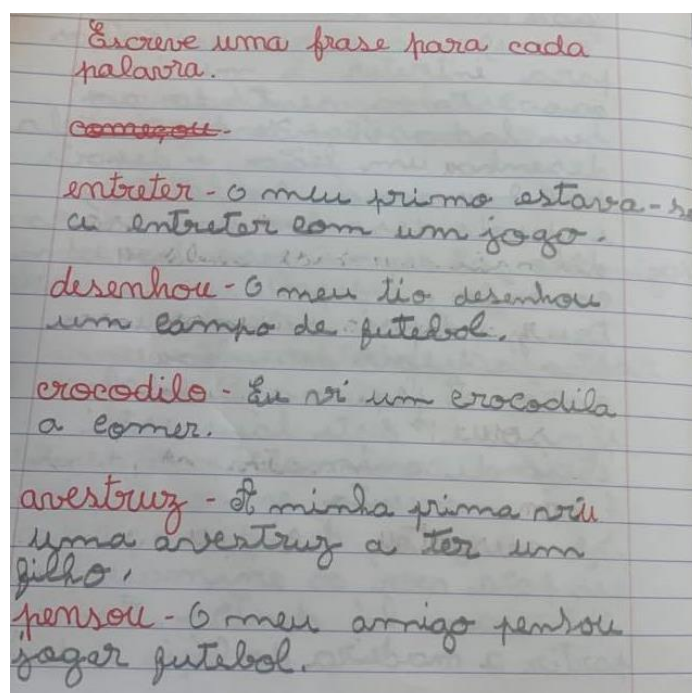


Figura 10 - Correção dos erros dados num Ditado a Pares pelo Aluno 1

Em maio, o Aluno 1 dirigiu-se a mim com uma dúvida num ficheiro de Estudo do Meio que estava a realizar.

Aluno 1 – Eu não me lembro no que é que o quimo se transforma. E também não sei bem como desenhar o sistema digestivo. E eu pedi ajuda a alguns colegas, mas eles também não se lembram.

P.E. – Então onde é que achas que podes encontrar ajuda para esclarecer as tuas dúvidas? Já sabes que eu ajudo quando marcam parcerias, de resto vocês têm de tentar ultrapassar as dificuldades sozinhos.

Aluno 1 – Sim. Posso ir ao caderno e à capinha de Estudo do Meio, não posso?

P.E. – Claro que sim.

Notas de campo, maio de 2021

A nota de campo acima é um exemplo de um feedback dado ao Aluno 1 oralmente, onde tentei que o aluno, por si próprio, conseguisse arranjar uma estratégia de forma a superar as suas dificuldades sem a necessidade de recorrer à ajuda do adulto. Desta forma o aluno conseguiu realizar o ficheiro na sua totalidade e apropriou-se de uma ferramenta para superar as suas dificuldades. Apesar do objetivo do TEA ser que os alunos resolvam ficheiros de forma autónoma, é importante que estes sejam também autónomos na superação de dificuldades que vão sentindo.

#### 2.4.2 Aluno 2

O Aluno 2 é um aluno suficiente, no sentido em que apresenta algumas dificuldades. Ainda assim foi um aluno bastante empenhado durante o TEA, tendo realizado ficheiros de todas as áreas, como é possível observar na Figura 8, e tendo revelado um grande empenho através de uma postura ativa na Área de Estudo Autónomo.

De todos os ficheiros que o Aluno 2 realizou selecionei três, um de cada área, para analisar de que forma o feedback pode ter contribuído para a aprendizagem do aluno bem como para a melhoria das suas produções. Torna-se importante referir que

os ficheiros escolhidos foram espaçados ao longo do tempo, correspondendo o primeiro ficheiro a uma fase muito inicial do TEA, o segundo a uma fase média e o terceiro a uma fase final. Na Figura 11 podemos observar a apreciação dos ficheiros do aluno antes e depois de receber o feedback.

	Área de conteúdo	Apreciação antes do feedback	Apreciação depois do feedback
<b>1º Ficheiro</b>	Estudo do meio	C	C
<b>2º ficheiro</b>	Matemática	C	A
<b>3º ficheiro</b>	Português	B	A

*Figura 11 - Apreciação dos ficheiros realizados pelo Aluno 2*

No que diz respeito ao primeiro ficheiro, o aluno teria de concordar ou discordar com as afirmações sobre o Sistema Circulatório e, numa fase posterior tinha de corrigir as afirmações que do seu ponto de vista estavam erradas. O aluno revelou muitas dificuldades nomeadamente na identificação de dois tipos de circulação (grande circulação e pequena circulação) e nas suas características, não tendo respondido à última questão que solicitava que corrigisse as afirmações que considerou anteriormente erradas. Estas dificuldades do Aluno 2, conduziram a que a apreciação do seu trabalho fosse C - O aluno apresenta muitas dificuldades (Apêndice 6 – aluno 2).

O feedback dado teve como objetivo fazer o aluno refletir se realmente só existe um tipo de circulação e alertá-lo a ler com mais atenção aquilo que é solicitado nas questões. Normalmente, os feedbacks que dei vinham sempre acompanhados com uma sugestão para os alunos ultrapassarem as suas dificuldades de forma autónoma. Neste caso em particular, sugeri ao aluno que, no caso de não saber a resposta, poderia ir pesquisar aos apontamentos presentes na capa de estudo do meio. Desta forma, é o próprio aluno a implementar uma estratégia que o auxiliará na consolidação dos conhecimentos. Ainda assim, o aluno não reformulou o seu trabalho, mantendo a apreciação do mesmo em C.



No que diz respeito ao segundo ficheiro selecionado, este era de matemática e era relativo à organização de dados em diagramas de caule e folhas. O Aluno 2, conseguiu organizar de forma correta os dados no diagrama ainda que de forma incompleta, uma vez que não inseriu todos os dados. Desta forma, não foi possível contabilizar o número total de colegas, o número de pais com mais de 30 anos, nem a idade que se repete mais vezes. É de se salientar que o Aluno fez a contabilização correta segundo o diagrama de caule e folhas que o próprio construiu, mas uma vez que este estava incompleto a resposta do aluno aos itens seguintes não pôde ser considerada correta sendo que faltavam dados. Relativamente à diferença entre o pai mais velho e o mais novo, o aluno não consegue calculá-la, acabando por não responder ao solicitado. Face às fragilidades apresentadas pelo aluno, a apreciação do trabalho realizado pelo mesmo é de C – o aluno apresenta muitas dificuldades.

Conta o número de dados no enunciado e de seguida conta o número de dados que colocaste no diagrama. Será que colocaste todos? Depois de verificares, certifica-te se as respostas às questões seguintes estão corretas. Porque não utilizas o mapa de parcerias e pedes ajuda a um adulto da sala ou mesmo a um colega?

Feedback ao segundo ficheiro

Através da inscrição no mapa de parcerias, o aluno acabou por solicitar apoio a um colega que disse não ter dificuldades relativamente ao diagrama de caule e folhas e, por isso, podia ajudá-lo. Os alunos reuniram-se durante o TEA da semana seguinte e realizaram o ficheiro em conjunto.

P.E. – Não te esqueças que a tua função é ajudar o Aluno 2 a perceber melhor o Diagrama de caule e folhas e já sabem que ajudar não é dar as respostas.

M. – Sim eu vou tentar que seja ele a chegar à resposta, vou dando-lhe pistas.

Notas de campo, dia 12 de maio de 2021

Como se pode ver, relembro que ajudar não é dar a resposta, mas ajudar o colega a pensar. Após a reformulação do ficheiro, a apreciação do mesmo evoluiu de C para A, uma vez que o aluno já conseguiu organizar todos os dados no diagrama e

responder corretamente às questões seguintes onde identificou o total de colegas, o número de pais com mais de 30 anos, a idade mais frequente bem como a diferença de idades entre o pai mais velho e o pai mais novo (Apêndice 6 – aluno 2).

Por fim, o terceiro ficheiro foi apreciado com a letra B, o que indica que o aluno teve algumas dificuldades. O aluno foi capaz de distinguir o feminino do masculino, de identificar e distinguir sinais de pontuação e de distinguir o acento agudo do acento grave. No entanto, revelou alguma dificuldade em distinguir outros acentos gráficos bem como classificar palavras quanto à sua classe. Nesse sentido, o meu feedback passou por sublinhar as palavras e questionar o aluno:

Será “bonito” um verbo? Tenta conjugá-lo no presente, passado e futuro utilizando os pronomes pessoais que já aprendeste. E “correr” consegues conjugá-lo? Qual destes será o verbo?

Feedback do terceiro ficheiro

O aluno entregou o ficheiro corrigido, passando a sua apreciação de B para A. Os três ficheiros aqui analisados não só refletem um progresso na diminuição da quantidade de erros dados pelo Aluno 2, uma vez que a apreciação dos ficheiros veio a evoluir positivamente, como também nos permite concluir que o aluno evoluiu no que diz respeito à reformulação das suas produções. Relativamente à apreciação dos ficheiros ter vindo a evoluir, pode-se concluir que também no caso do Aluno 2, os feedbacks contribuíram para a sua aprendizagem. Já no que diz respeito à evolução verificada na reformulação das produções, é de se salientar que no primeiro ficheiro analisado, o aluno não fez qualquer reformulação apesar de o feedback o solicitar. Devo acrescentar que após o primeiro ficheiro, o aluno sempre procurou reformular as suas produções tendo em consideração os feedbacks. Isso pôde verificar-se no segundo ficheiro, onde o aluno solicitou a ajuda de um colega, tal como sugerido, para corrigir o trabalho e superar as suas dificuldades, bem como no terceiro ficheiro onde o aluno refletiu sobre os erros dados e corrigiu-os. Esta evolução na reformulação das produções revela o empenho do aluno.

### 2.4.3 Aluno 3

O Aluno 3 é considerado um bom aluno, uma vez que realiza corretamente a maioria das tarefas propostas. É também um aluno participativo e empenhado no TEA onde realiza ficheiros de todas as áreas, trabalha as suas dificuldades e demonstra vontade em ajudar os colegas com mais dificuldades.

Relativamente aos ficheiros realizados em TEA, o aluno não apresentou grandes dificuldades tendo sido apreciado no nível A em grande parte dos mesmos. Desta forma, foi difícil escolher ficheiros cujo feedback apelasse à reformulação de algum exercício para poder analisar o impacto do mesmo na aprendizagem do aluno. Ainda assim, selecionei três ficheiros onde foi necessário algum ajuste.

	Área de conteúdo	Apreciação antes do feedback	Apreciação depois do feedback
<b>1º Ficheiro</b>	Português	B	A
<b>2º ficheiro</b>	Português	B	A
<b>3º ficheiro</b>	Matemática	B	A

*Figura 12 - Apreciação dos ficheiros realizados pelo Aluno 3*

Como já referido, o Aluno 3 é um aluno cujas produções se situam maioritariamente no nível A. Dessa forma, o feedback dado é positivo e não enriquece a presente análise. Como tal, selecionei três ficheiros realizados pelo aluno onde foi necessário algum tipo de melhoria para que fosse possível perceber se o feedback contribuiu para a mesma ou não.

Relativamente ao primeiro ficheiro, este diz respeito à área de português mais concretamente ao conteúdo da ortografia. Ao realizar o ficheiro, o aluno foi capaz de ler e copiar todas as palavras, formar novas palavras a partir de palavras cedidas, bem como completar as frases com as palavras adequadas. Contrariamente, o aluno não realizou um exercício onde tinha de completar palavras com as letras “m” ou “n”. (Apêndice 6 - aluno 3). Importa salientar que este era um ficheiro de nível de dificuldade B, o que indica que é um ficheiro com um menor grau de dificuldade e, por isso, não era

adequado às capacidades do aluno em questão. Desta forma, o meu feedback foi dividido em duas partes distintas.

Não realizaste o exercício 3. Tens dificuldades relativamente às situações onde tens de utilizar as letras “m” e “n” ou esqueceste-te de fazer? Não achas que um ficheiro de nível B é muito fácil para ti? Tenta desafiar-te, és capaz de mais!

#### Feedback ao primeiro ficheiro

Num primeiro momento o meu feedback teve como objetivo alertar o aluno que o ficheiro estava incompleto, para que este realizasse a tarefa em causa. Posteriormente, pretendi que o aluno refletisse sobre as suas capacidades e chegasse à conclusão de que um ficheiro de nível B não era, de todo, um ficheiro adequado às suas capacidades, no sentido em que o aluno o realiza facilmente sem se sentir desafiado.

Aluno 3 – Professora, eu fiz este ficheiro porque eu tenho dificuldades na ortografia.

P.E. – E fizeste muito bem, mas tens alguns ficheiros de ortografia mais apropriados para ti. Os normais ou os de nível A.

Aluno 3 – Mas como tenho dificuldades escolhi o nível mais fácil.

P.E. – Sentiste-te desafiado a fazer este ficheiro? Tiveste dificuldades?

Aluno 3 – Não. Consegui fazer tudo e acertar, menos um que me esqueci de fazer.

P.E. – Então se não te sentiste desafiado é difícil que consigas ultrapassar as tuas dificuldades. Tu és um bom aluno, e um ficheiro de nível B é adequado aos alunos com mais dificuldades.

Aluno 3 – Está bem, então para a próxima já não escolho ficheiros de nível B.

#### Notas de campo, maio de 2021

Através da nota de campo acima é possível perceber que o aluno escolheu um ficheiro menos complexo por ser um conteúdo com o qual sente mais dificuldades. Desta forma, tentei que o aluno percebesse que não é por termos mais dificuldades que

temos de nos desafiar menos. Devo acrescentar que após este feedback e esta conversa, o aluno não voltou a realizar ficheiros de nível B. Em relação ao exercício em falta, o aluno realizou-o sem dificuldade, fazendo evoluir a sua apreciação de B para A.

O segundo ficheiro escolhido também é da área do português e aborda as palavras esdrúxulas. Neste ficheiro, o Aluno 3 conseguiu identificar as sílabas tónicas bem como todas as palavras esdrúxulas. No entanto, quando solicitado que escolhesse três palavras esdrúxulas de uma lista e, com elas, construísse frases, o aluno não foi capaz. Para além de ter escrito frases sem palavras da lista, as suas frases não tinham palavras com a sílaba tónica na antepenúltima sílaba, tal como solicitado. Posto isto, surge o meu feedback:

Escreveste a frase “Eu abri o caderno de português?”, qual destas palavras se encontra na lista dada? Qual destas palavras é esdrúxula? E na frase “Na minha escola eu aprendi muito”, qual é a palavra esdrúxula?

Feedback ao segundo ficheiro

Quando entreguei o trabalho acompanhado do feedback ao aluno, observei o seu comportamento. O aluno leu com atenção o feedback, abriu o caderno e verificou o exercício. Foi perceptível que, em voz baixa, “chamou” as palavras de forma a conseguir identificar a sílaba tónica. Rapidamente pegou na borracha e apagou, reconhecendo o seu erro. Corrigiu o exercício e quando terminou, dirigiu-se a mim e entregou o caderno referindo já ter corrigido.

Este comportamento exemplificou a importância que o aluno atribui ao feedback bem como o seu empenho em querer melhorar as tarefas que não conseguiu acertar numa primeira instância. O aluno consegue corrigir o exercício que tinha falhado, fazendo evoluir a apreciação do seu trabalho de B para A.

Relativamente ao terceiro ficheiro este é de resolução de problemas. O aluno não conseguiu interpretar corretamente um problema apesar de ter organizado os dados e apresentado o seu raciocínio através de cálculos. O ficheiro era constituído por 3 problemas e 2 foram realizados corretamente. O aluno apresentou em todos eles cálculos e/ou desenhos de forma clara e perceptível. Desta forma, o meu feedback ao

exercício 1 (problema que o aluno não conseguiu resolver) passou por incentivar à releitura do enunciado do problema. Após o feedback, o aluno efetuou vários cálculos, conseguindo chegar à resposta pretendida. Assim, o trabalho do aluno passou de uma apreciação de B para A, evidenciando mais uma vez o efeito positivo que o feedback teve nas suas produções.

#### 2.4.4 Aluno 4

O Aluno 4 é um aluno considerado bom, que se envolve bastante em todas as tarefas de sala de aula. Como tal, empenhou-se bastante no TEA, cumprindo o PIT e fazendo mais tarefas do que as planeadas, trabalhando todas as áreas e em especial os conteúdos onde sentia mais dificuldades e corrigindo sempre os seus trabalhos, conforme o feedback. Assim, escolhi três ficheiros realizados pelo aluno ao longo do TEA para proceder à análise do efeito do feedback.

	Área de conteúdo	Apreciação antes do feedback	Apreciação depois do feedback
<b>1º Ficheiro</b>	Português	B	A
<b>2º ficheiro</b>	Estudo do Meio	B	A
<b>3º ficheiro</b>	Matemática	C	A

*Figura 13 - Apreciação dos ficheiros realizados pelo Aluno 4*

Na Figura 13 temos acesso à apreciação, antes e depois dos feedbacks, dos ficheiros realizados pelo Aluno 4. Como já fora anteriormente referido, podemos ainda constatar que o aluno em questão sempre reformulou os seus trabalhos, conseguindo não só evoluir a apreciação dos mesmos, como também inserir-se no nível mais alto, revelando excelentes melhorias.

O 1º ficheiro, de português, diz respeito a um ficheiro de ortografia sobre situações onde se utiliza a terminação “ice” ou “isse”. O aluno foi capaz de realizar todo o ficheiro tendo apresentado algumas dificuldades na identificação da terminação correta de algumas palavras, na escolha da terminação indicada bem como na colocação de palavras por ordem alfabética (Apêndice 6 – aluno 4). O meu feedback passou por evidenciar os exercícios que o aluno tinha acertado, deixando em branco os que necessitavam de ser corrigidos e escrever uma pequena nota relembrando o aluno das regras de utilização “ice” e “isse”.

Lembra-te que a terminação “ice” utiliza-se nos nomes e a terminação “isse” utiliza-se nas formas verbais. É exceção o nome próprio Clarisse. Verifica as tuas respostas e tenta novamente.

#### Feedback ao primeiro ficheiro

O aluno teve em consideração o meu feedback, corrigiu o seu trabalho com sucesso evoluindo a apreciação do mesmo de B para A.

Em relação ao segundo ficheiro, este era de Estudo do Meio, relativo às formas de relevo bem como aos meios aquáticos. O ficheiro era constituído por uma imagem que teria de ser legendada. O Aluno 4 foi capaz de legendar corretamente a imagem tendo confundido uma colina com uma serra. Assim, questionei o aluno, através do feedback, sobre o que seria afinal uma serra bem como uma colina, sugerindo que fizesse alguma pesquisa de imagens no computador da sala, de forma que se pudesse relembrar das diferenças entre as formas de relevo em questão. O aluno fez o sugerido e depressa chegou à conclusão que tinha trocado as duas formas de relevo, dizendo-me:

Aluno 4 – Uma serra é um conjunto de montanhas e uma colina é uma pequena elevação de terreno. Como o número 3 são várias montanhas, então esse é que é uma serra.

#### Notas de campo, maio de 2021

Depois da correção do ficheiro, o mesmo foi apreciado no nível A (Apêndice 6 – aluno 4). Relativamente ao terceiro ficheiro este foi um ficheiro onde o Aluno 6 teve

mais dificuldades, por se tratar de frações, um conteúdo complexo que tivera sido abordado antes da minha intervenção e de forma superficial. Assim, a apreciação deste ficheiro foi C, uma vez que o aluno não foi capaz de dividir as figuras em partes iguais e pintar as partes solicitadas (Apêndice 6 – aluno 4). Desta forma, e por ser um conteúdo recente e mais complexo, eu própria dividi as figuras e o aluno só teria de pintá-las.

Com as figuras divididas, o aluno não teve qualquer dificuldade em pintar dois terços e três quartos, o que revela que a dificuldade do aluno estava em encarar figuras divididas em várias partes e conseguir dividi-las em apenas três ou quarto partes. O aluno conseguiu então ser apreciado em A, após o feedback.

#### 2.4.5 Aluno 5

À semelhança do Aluno 4, também o Aluno 5 é um aluno com algumas dificuldades e o seu envolvimento na área de estudo autónomo veio a progredir ao longo das semanas. Nos primeiros momentos o aluno mostrou pouco empenho, não tendo dado resposta aos feedbacks que solicitavam uma reformulação do seu trabalho.

	Área de conteúdo	Apreciação antes do feedback	Apreciação depois do feedback
<b>1º Ficheiro</b>	Português	C	C
<b>2º ficheiro</b>	Matemática	B	B
<b>3º ficheiro</b>	Matemática	C	A
<b>4º ficheiro</b>	Estudo do Meio	B	A

*Figura 13 - Apreciação dos ficheiros realizados pelo Aluno 5*

Através da Figura 14 podemos constatar que no 1º e 2º ficheiros selecionados o aluno mantém a apreciação, uma vez que não reformula as produções após o feedback. Nestes ficheiros, o aluno revela bastantes dificuldades tendo sido apreciado nos níveis C e B respetivamente. Relativamente ao primeiro ficheiro o aluno é capaz de identificar os adjetivos nas frases, sublinhando-os, mas não faz o solicitado. O enunciado solicita que escreva novas frases com os mesmos adjetivos e o aluno escreve frases onde insere



sinónimos desses mesmos adjetivos. Esta resolução revela falta de atenção por parte do aluno e, como tal, o mesmo é aconselhado através do feedback a reler o enunciado.

Como já referido, o aluno não tentou corrigir o ficheiro, mantendo-o da forma em que o entregou. O mesmo sucedeu com o segundo ficheiro, este de matemática. O aluno revelou algumas dificuldades em identificar o número representado pelo sistema de numeração romana, e consequentemente em completar com os sinais de menor, maior ou igual. Desta forma a apreciação do ficheiro em questão situou-se em B. Assim, o feedback passou por sugerir que utilizasse o caderno de matemática para conseguir corrigir e ultrapassar as suas fragilidades.

No entanto, uma vez mais, o aluno não procedeu à correção do ficheiro como fora sugerido. Ao verificar que este comportamento se vinha a verificar constantemente, optei por conversar com o aluno.

P.E. – Tens visto estes papelinhos que eu colo no teu caderno?

Aluno 5 – Sim

P.E. – Então porque é que não corriges os trabalhos como eu sugiro que faças?

Aluno 5 – Porque não tenho borracha.

P.E. – Achas que não ter borracha é um bom motivo? Sabes perfeitamente que aqui na sala temos borrachas para os meninos.

Aluno 5 – E eu também me esqueço às vezes.

P.E. – Então tens de te esforçar um bocadinho mais, está bem?

Aluno 5 – Sim.

Notas de campo, maio de 2021

Como é possível constatar no diálogo acima, o Aluno 5 não é capaz de dar uma justificação válida para o facto de não corrigir as suas produções, o que reflete o seu pouco envolvimento na dinâmica do TEA. O que é certo é que após este diálogo se veio a verificar uma evolução positiva na atitude do aluno que começou a adotar uma postura mais ativa correspondendo ao solicitado pelos feedbacks. A título de exemplo

surgem os 3º e 4º ficheiros que, tal como constatável na Figura 14, registam um grande progresso na apreciação, passando de C e B para A.

No 3º ficheiro, o Aluno 5 apresentou grandes dificuldades na resolução de problemas. Apesar de se esforçar para apresentar cálculos ou esquemas o aluno não conseguiu interpretar bem os problemas, acabando por não conseguir dar resposta aos mesmos. A apreciação do aluno foi C devido às muitas fragilidades sentidas (Apêndice 6 – aluno 5). De forma a conseguir compreender melhor os problemas, sugeri que marcasse uma parceria com um colega que já tinha resolvido o mesmo ficheiro sem apresentar dificuldades. Após ler o feedback, o aluno dirigiu-se autonomamente ao colega em questão pedindo-lhe se o poderia ajudar ao qual o colega respondeu prontamente que o faria. O Aluno 5 marcou então parceria no mapa apropriado e reuniu-se com o colega no TEA seguinte. Importa salientar que relembrei o colega que o seu papel era ajudar e não dar as respostas. O ficheiro foi totalmente refeito e o Aluno 5 evoluiu de uma apreciação em C para A.

Por fim, no 4º ficheiro o aluno legendou a imagem sobre o sistema digestivo com algumas dificuldades na identificação do esófago, fígado e pâncreas. Relativamente às ações a tomar em situações de emergência, o aluno não revelou dificuldades tendo conseguido identificar as afirmações verdadeiras bem como as falsas. No que diz respeito à legenda dos órgãos do sistema reprodutor o aluno legendou corretamente os órgãos do sistema reprodutor masculino, mas contrariamente, apresentou dificuldades em realizar a legenda do sistema reprodutor feminino (Apêndice 6 – aluno 5).

O feedback deste ficheiro passou por sugerir ao aluno que verificasse a legenda, tanto do sistema digestivo como do sistema reprodutor feminino, fazendo-o refletir sobre o local onde assinalou determinados órgãos. Uma vez mais este feedback foi também constituído por uma sugestão para o aluno ultrapassar dificuldades de forma autónoma que consistiu no aconselhamento em utilizar a capa de estudo do meio como auxílio na resolução da tarefa. O Aluno 5, correspondeu ao feedback tendo a apreciação do seu trabalho evoluído de B para A.

#### 2.4.6 Aluno 6

O Aluno 6 é um aluno considerado mais fraco não só no que diz respeito às dificuldades que sente como também relativamente ao empenho que demonstra no envolvimento das tarefas em geral. Apesar de ter demonstrado pouco empenho no TEA, registou uma evolução no que diz respeito à consideração pelos feedbacks. Os primeiros ficheiros do aluno não foram entregues novamente reformulados ou corrigidos, mesmo quando o feedback o solicitava. Com o passar das semanas sentiu-se uma melhoria nesse aspeto. Verifiquemos a Figura 15.

	Área de conteúdo	Apreciação antes do feedback	Apreciação depois do feedback
<b>1º Ficheiro</b>	Matemática	B	B
<b>2º ficheiro</b>	Matemática	C	C
<b>3º ficheiro</b>	Estudo do Meio	B	A
<b>4º ficheiro</b>	Matemática	B	A

*Figura 15 - Apreciação dos ficheiros realizados pelo Aluno 4*

A Figura 15 representa quatro ficheiros que selecionei para proceder à análise da contribuição do feedback para a evolução do Aluno 6. É de se salientar que os dois primeiros ficheiros foram realizados numa fase inicial e os dois últimos numa fase intermédia/ final. Como é constatável, no primeiro e segundo ficheiro não foi registada nenhuma evolução pois, à semelhança de tantos outros, o aluno não realizou as correções que os feedbacks sugeriam. Ao longo das semanas, depois de verificar uma regularidade nesta situação tive de adotar algumas estratégias sobre as quais irei refletir no ponto 2.6 *O trabalho do professor no TEA*.

Relativamente ao primeiro ficheiro, o aluno conseguiu organizar os dados num diagrama de caule e folhas e conseguiu responder à maioria das questões de interpretação do mesmo. Ainda assim, apresentou dificuldades na identificação do dado que se repetia mais vezes bem como na realização da diferença entre o dado maior e o

menor onde, apesar de identificar corretamente qual o maior e qual o menor, não realizou a operação para descobrir a diferença dos mesmos. Como tal, o meu feedback sugere um olhar mais atento ao diagrama construído, de forma que consiga detetar qual o dado que se repete mais vezes. Sugere ainda a realização da operação que ajudará a descobrir a diferença entre o dado maior e o menor. No entanto, o aluno não corrige o ficheiro, mantendo o post-it no local onde o colei e mantendo a apreciação do seu trabalho em B (Apêndice 6 – aluno 6).

Já no segundo ficheiro o mesmo se veio a repetir. O aluno apresentou, neste ficheiro, grandes dificuldades. Não foi capaz de dividir as figuras em 3 e 4 partes iguais nem pintar a parte correspondente (Apêndice 6 – aluno 6). Uma vez mais, e por se tratar de um conteúdo recente para os alunos e claramente complexo, além do feedback dei uma ajuda que consistiu na divisão das figuras em partes iguais. Desta forma, o aluno só teria de pintar a quantidade indicada no enunciado.

Ainda assim, apesar da ajuda, o aluno não reformulou a tarefa, mantendo a apreciação do seu trabalho em C. Mas, ao longo do tempo, a atitude do aluno veio a sofrer uma alteração e a correção dos ficheiros passou a ser realizada. Através da Figura 13 podemos já constatar que no 3º ficheiro a apreciação sofre uma evolução, passando de B a A. Neste ficheiro, o aluno foi capaz de detetar se as afirmações sobre o sistema circulatório estavam corretas ou não. Estas afirmações diziam respeito à definição de circulação bem como aos seus tipos (pequena e grande circulação), à definição da função das veias bem como das artérias, etc. O aluno foi capaz de corrigir a afirmação que considerou incorreta. Porém, apesar de concordar com a definição de “grande circulação” assinalou que concordava com a existência de apenas um tipo de circulação – a pequena circulação. Como tal, o meu feedback passou por questionar o aluno sobre esta incoerência e fazê-lo refletir sobre as suas respostas.

Concordas com a definição de “grande circulação”, mas também concordas que só há um tipo de circulação e que, por sinal, se chama “pequena circulação”. Então, há um ou dois tipos de circulação? Como se chamam?

Feedback ao terceiro ficheiro

Neste sentido, o aluno corrige mais uma afirmação com a qual discordou, dizendo que existem dois tipos de circulação, a grande e a pequena. Este facto faz evoluir a apreciação do seu trabalho do nível B para A, como já referido.

Por fim, no quarto ficheiro, o aluno também tem em consideração o feedback. Neste ficheiro o aluno realiza um bom trabalho, respondendo corretamente à maioria das perguntas. O aluno é capaz de completar retas numéricas, quadros e tabelas de duas entradas com a tabuada do 8, ainda que na reta numérica tenha saltado de uma casa para a outra 16 números, em vez de 8. A fragilidade do aluno neste ficheiro diz respeito à apresentação dos cálculos na resolução de problemas que envolvem a tabuada do 8. Quando questionado quantas patas teriam 5, 7, 9 e 10 aranhas sendo que cada uma tem 8 patas, o aluno apresenta apenas o resultado sem explicitar como pensou. Desta forma, o meu feedback passa apenas por questionar o aluno como pensou e que cálculos realizou.

Após o feedback, o aluno entregou o ficheiro com a apresentação dos cálculos realizados para chegar à resposta esperada.

#### 2.4.7 Conclusões sobre o feedback e o impacto deste nas aprendizagens dos alunos

O feedback veio a revelar-se muito importante no processo de evolução dos alunos, tal como foi possível constatar ao longo da análise dos trabalhos realizados pelos 6 alunos. Relativamente à reformulação das produções, é de se salientar que, como analisado, nem todos alunos reformularam sempre as suas produções, mas este aspeto veio a ser melhorado ao longo das semanas de TEA. Ao longo do tempo, os alunos começaram a ter em consideração as sugestões que dava através do feedback bem como a preocuparem-se em corrigir os ficheiros.

Consequentemente, ao corrigirem as suas produções, os níveis de apreciação das mesmas evoluíram positivamente, tendo-se sempre verificado muitas melhorias relativamente ao ficheiro antes de feedback e ao ficheiro após o feedback.

Devo salientar que numa fase inicial do projeto pensei que os alunos considerados bons fossem os que iriam aproveitar melhor toda a dinâmica implementada, porém isto não se veio a verificar. Provavelmente, estes foram os que realizaram mais ficheiros e obtiveram melhores apreciações, no entanto a evolução dos alunos com mais dificuldades também foi muito notória. Atentemos, por exemplo, nos alunos 5 e 6 que inicialmente apesar das dificuldades, não revelavam grande empenho em querer melhorar, não tendo mesmo corrigido os seus ficheiros ainda que os feedbacks o solicitassem. Ao longo das semanas, estes alunos começaram a adotar uma postura mais ativa na sua própria aprendizagem, corrigiam os seus erros fazendo evoluir a apreciação dos seus ficheiros. Desta forma, posso concluir que todos os alunos melhoraram as suas produções, e todos tiraram proveito dos feedbacks que iam surgindo, não tendo sido só os alunos com menos dificuldades a aproveitarem a dinâmica implementada.

## 2.5 As reflexões dos alunos sobre o Tempo de Estudo Autónomo

As reflexões dos alunos sobre o Tempo de Estudo autónomo refletem-se nas respostas aos questionários, cujos resultados se encontram nos Apêndice 8 e 10. Para além destes, também é possível perceber a opinião de alguns alunos através das entrevistas realizadas.

Começando pela análise do questionário realizado antes e após a introdução do TEA (Apêndice 9), relativamente à questão 1, verifica-se que antes de ser introduzido o TEA as crianças, na generalidade, tinham uma ideia difusa sobre o que é ser autónomo. Para estas, ser autónomo poderia ser dizer a verdade, ser indeciso, ser livre, ser educado e respeitar as pessoas. Depois de passarem por esta metodologia de trabalho, as suas ideias alteraram-se e a totalidade dos alunos percebeu que ser autónomo é a capacidade de fazer trabalhos (e outras coisas) sozinhos (Apêndice 8).

Quanto aos hábitos de estudos, mais de metade da turma considerou primeiramente não ter esse hábito ou apenas o fazia às vezes. Depois do TEA, o número de alunos que afirmaram estudar aumentou, inclusivamente os que tinham dito que

não o faziam. Esta circunstância pode deve-se ao facto de os alunos levarem ficheiros da área de estudo autónomo para realizarem em casa.

Antes de ser introduzido o TEA, a grande maioria dos alunos afirmava estudar na companhia de um familiar e o número de alunos que afirmou estudar sozinho foi muito reduzido. Depois de experienciarem esta nova metodologia de trabalho, os alunos passaram a estudar mais vezes sozinhos ainda que o apoio familiar se mantivesse constante.

Verificou-se também que, após a intervenção, nenhum aluno afirmou não ter o hábito de estudar sozinho.

Este questionário, entregue antes e após a intervenção, permitiu constatar a evolução dos alunos, no sentido da sua autonomia e capacidade de estudarem sozinhos. Porém, no fim da intervenção entreguei um outro questionário aos alunos, mais relacionado com as suas opiniões em relação ao TEA que tivera sido implementado. Quando questionados sobre o que mais gostaram na área de estudo autónomo, numa resposta aberta 39% dos alunos respondeu “os jogos”, 22% respondeu “trabalhar a pares”, outros 22% respondeu “ficheiros de matemática” e surgiram ainda pequenas percentagens em “ficheiros” no geral, bem como “poder trabalhar no que eu queria”. De seguida foi perguntado aos alunos o que menos tinham gostado na área e a grande maioria não referiu nada embora alguns alunos tenham referido ficheiros específicos como ficheiros de português e escrita orientada. O facto de os alunos terem de esperar para poderem escolher os ficheiros, já que só podiam estar dois alunos de cada vez na área, foi também apontado pelos alunos como um dos aspetos menos gostados.

Em relação à questão “Achas que a área de ajudou a aprender melhor?” 100% dos alunos respondeu que sim e foram diversificados os exemplos dados. Relativamente a conteúdos, o tema dos animais foi o que mais se destacou com 22% e com 11% foram referidos a ortografia, a numeração romana, os números e os meios de transporte. No entanto, alguns alunos referiram como exemplo que aprenderam melhor a trabalhar em grupo (11%), a trabalhar sozinhos (6%) e que não devem trabalhar só aquilo que gostam (6%). No que diz respeito ao empenho dos alunos no TEA, 16 alunos consideram que se empenharam e 2 alunos indicam que poderiam ter-se empenhado mais.

Quando questionados sobre as situações onde realizaram ficheiros da área, alguns alunos deram mais do que uma resposta, tendo surgido 16 alunos a indicarem que realizaram ficheiros durante o TEA em sala de aula, 7 alunos nos tempos mortos em sala de aula também e 3 alunos que indicam ter realizado em casa. A fim de tentar perceber em que se basearam as escolhas dos ficheiros por parte dos alunos, foi dado como opção: no que mais gostas de trabalhar; onde sentes mais dificuldades; para consolidar conhecimentos. 11 alunos indicaram que escolheram ficheiros com base no que mais gostavam de trabalhar, 10 alunos onde sentiam mais dificuldades e 3 alunos para consolidar conhecimentos. Também esta questão contou com mais do que uma resposta por aluno.

Identicamente ao primeiro questionário, também neste foi questionado aos alunos se achavam que, naquele momento, já eram capazes de fazer trabalhos e estudar sozinhos ao que 16 alunos responderam que sim, e 2 alunos responderam que sim, mas às vezes com alguma ajuda. Por fim, foram solicitadas aos alunos, algumas sugestões de melhoria da área ao que se obteve diversas respostas. 40% dos alunos indicaram que deveria ser dado mais tempo em TEA, contrariamente 5% indicaram que deveria ser menos tempo. 25% dos alunos não responderam, 15% referiram que poderiam ser adicionados mais jogos e, com 5% cada uma, obtiveram-se outras respostas como: definir mais regras, colocar mais ficheiros de estudo do meio e colocar ficheiros de interpretação de texto.

Através de uma entrevista realizada a alguns alunos, com um guião previamente elaborado (Apêndice 11), foi possível verificar igualmente a opinião dos alunos em relação à área de estudo autónomo, através da qual tornou-se possível construir uma tabela sobre as potencialidades e fragilidades da área (Apêndice 12).

Algumas das potencialidades associadas ao TEA pelos alunos já haviam sido referidas nos questionários, como por exemplo o trabalho a pares e o TEA como um tempo de aprendizagem. Ainda assim, os entrevistados referiram ainda como aspeto positivo a diversidade de ficheiros e o poder de os escolherem livremente, evidenciando o carácter lúdico dos mesmos, o apoio individual, a organização da área bem como o impacto da mesma na organização pessoal e ainda a importância do feedback. Como



aspectos negativos, os entrevistados salientaram a perceptibilidade dos ficheiros bem como o tempo de espera para aceder à área.

## 2.6 O trabalho do professor no TEA

Quando se considera em implementar uma área de estudo autónomo é necessário refletir sobre o papel que o professor deve adotar. Como tal, irei refletir seguidamente sobre o meu papel ao longo das sete semanas de intervenção em TEA. Num primeiro momento da implementação da área de estudo autónomo, penso ser importante a definição de algumas regras que facilitem o momento de TEA. No entanto, em vez de ser eu a defini-las, optei por propor aos alunos que ficassem atentos ao que tinha corrido bem e menos bem de forma a podermos debater em grande grupo o que poderia ser melhorado futuramente. Como tal, após a primeira semana de TEA, reunimos e elaborámos um conjunto de regras que originou a construção de um cartaz (Apêndice 13) posteriormente exposto na área.

Neste momento os alunos disseram o que tinha corrido menos bem, como por exemplo:

I.B. - Eu acho que não pode estar muita gente na área, é uma grande confusão

P.E. - Muito bem I., então quantas pessoas achas que pode estar na área ao mesmo tempo?

I.B. - 2 pessoas chegam, porque a área não é muito grande e depois fazemos fila a preencher as tabelas.

P.E. - Muito bem, os colegas concordam?

Uma vez que todos concordaram ficou definido que na área só podiam estar duas pessoas em simultâneo, mas era essencial serem rápidos porque como são muitos alunos e só iam dois de cada vez havia o risco de os últimos alunos perderem muito tempo do TEA.

Notas de campo, maio de 2021

Esta nota de campo ilustra o momento onde foi definida uma das regras mais importantes da área de estudo autónomo. Como é possível constatar, o meu papel neste momento passou por ouvir as sugestões dos alunos e tê-las em consideração. Importa salientar que as regras definidas sempre se mantiveram em aberto e se fosse necessário alterar ou acrescentar alguma, fá-lo-íamos sem problema. Durante a intervenção foi mesmo surgindo a necessidade de acrescentar algumas regras.

Como já referido no presente projeto, os ditados a pares tiveram uma adesão tão grande que alguns alunos os repetiram semanas consecutivas sem realizarem qualquer outro ficheiro. Desta forma, surgiu a necessidade de implementar uma regra que definisse que não se poderiam repetir ficheiros em semanas consecutivas. Ou seja, se um aluno fizesse o ditado a pares na 3ª semana, só o poderia voltar a repetir na 5ª semana. Uma vez que a escolha de ficheiros também se estava a basear bastante pelo facto de estes serem realizados a pares ou pequenos grupos, surge então uma nova regra que define que passa a ser obrigatório cada aluno realizar pelo menos um ficheiro individual por semana. Desta forma, a prioridade dos alunos passou a ser o trabalho individual e só depois se reuniam em grupos para realizar outros ficheiros. Assim, o professor deve ter um olhar atento e reflexivo sobre o que está a correr menos bem e tentar, de alguma forma, criar estratégias para ultrapassar as fragilidades que se fazem sentir.

É importante também que o professor consiga “negociar” com os alunos relativamente aos ficheiros escolhidos. O professor deve dialogar com os alunos sobre as tarefas escolhidas, incentivando-os a escolher tarefas mais complexas. Para além disto deve ainda ter em atenção se os alunos estão efetivamente a trabalhar as suas dificuldades ou a realizar ficheiros com os quais estão mais confortáveis. Outro papel importante que o professor deve adotar é fomentar o trabalho cooperativo. Sanches (2005, p. 134) afirma que “com o trabalho cooperativo, da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais.” Como tal, foi criado o mapa de parcerias (Apêndice 14) onde os alunos se inscreviam quando tinham alguma dificuldade e precisavam de ajuda. A parceria podia ser com um

adulto da sala, mas o meu papel passou por incentivar a que os alunos se ajudassem mutuamente. A título de exemplo da minha prática, devo referir, uma vez mais, o momento em que sugeri ao Aluno 5 que reunisse com um colega para o ajudar num ficheiro de resolução de problemas. O colega em questão já tinha realizado esse ficheiro com sucesso e, desta forma, optei por sugerir que trabalhassem em conjunto com o objetivo de superar as dificuldades sentidas pelo Aluno 5. Assim, em vez de ser eu a trabalhar diretamente com o aluno em questão, criei oportunidade de estabelecer uma interação entre os dois alunos, o que é bastante benéfico mesmo para o desempenho escolar, tal como Sanches (2005) afirma.

O professor tem um papel muito importante no que diz respeito ao feedback. Sem ele, o aluno não sabe onde errou e onde são as suas maiores fragilidades. Não chega só cumprir as tarefas planeadas, é necessário que estas gerem aprendizagem. Ora isto implica da parte do professor um trabalho de verificação dos trabalhos realizados e de disponibilização de feedback levando o aluno a trabalhar nas dificuldades apresentadas. Como tal, é muito importante que ao longo de todas as semanas o professor tenha um papel ativo na correção dos ficheiros realizados e na elaboração de um feedback que vise melhorias por parte dos alunos. Sem esse feedback os alunos não têm como melhorar as suas produções. No entanto, a falta de resposta a esse feedback é uma realidade que se veio a verificar algumas vezes, no decorrer da investigação. Por isso, faz igualmente parte do papel do professor tentar contornar esta situação, uma vez que sem a correção dos erros dados os alunos também não conseguem evoluir e combater as suas dificuldades. Foi necessário então a implementar alguma estratégia que levasse os alunos a terem em consideração os feedbacks dados. Uma vez que os alunos revelavam atenção para com os comentários do professor nos seus PIT semanais e tentavam fazer o sugerido, esses comentários deixaram de ser só relativos ao cumprimento dos planos e ao trabalho das diversas áreas, passando a ter outro tipo de sugestões, nomeadamente a melhoria de trabalhos.

G., tens alguns trabalhos por corrigir. No próximo PIT, debes propor-te a melhorar trabalhos e, se tens dificuldades, não debes deixar de pedir ajuda, só assim conseguirás ultrapassá-las. És capaz de fazer mais!

Orientações e Sugestões do professor, maio de 2021

Para além disto, quando questionava semanalmente se os alunos tinham cumprido ou não o seu PIT, comecei a questionar se tinham corrigido os trabalhos, de forma que os alunos encarassem a reformulação dos mesmos como um objetivo, tal como o cumprimento dos seus planos.

Em suma, o professor deve adotar um papel reflexivo e ativo, no sentido de se aperceber o que pode ser melhorado e implementar estratégias que auxiliem as mudanças necessárias. Para além disto, deve atentar na evolução dos alunos bem como no envolvimento e compromisso dos mesmos para com a nova rotina implementada.

## Capítulo IV– Considerações Finais

Neste capítulo procurei fazer um balanço sobre todo o trabalho desenvolvido, tentando dar resposta às questões centrais do presente projeto de investigação, baseando-me nos dados recolhidos e apresentados ao longo deste trabalho. Procurei igualmente refletir sobre as dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas através da gestão deste projeto.

Relativamente à questão “De que modo o Tempo de Estudo Autónomo pode ser um instrumento de aprendizagem e de desenvolvimento da autonomia para os alunos?”: no que diz respeito à aprendizagem e tendo em consideração os dados recolhidos, posso afirmar que o TEA foi uma metodologia de trabalho muito importante no processo de aprendizagem dos alunos. Ao longo deste trabalho é possível verificar que a qualidade das produções dos alunos começa a evoluir positivamente com o decorrer das semanas. Este facto pode também verificar-se através de várias afirmações dos mesmos: “Eu gostei da área do estudo autónomo porque aprendi melhor. Às vezes tinha dificuldades nas frações então eu sabia que tinha de trabalhar ficheiros sobre frações. E treinava muito até já não ter dificuldades” (J.A., 9 anos); “Eu aprendi a escrever melhor porque fiz várias fichas de ortografia” (M.S., 9 anos).

O TEA é, como verificado, uma metodologia de trabalho que contribui para a aprendizagem dos alunos. Tal como apresentado neste trabalho, no decorrer da intervenção os PIT começaram a ser cumpridos por cada vez mais alunos, os alunos começaram a ter mais consideração pelos feedbacks, fazendo-se sentir consequentemente uma melhoria nas produções dos mesmos. O facto de os alunos se envolverem cada vez mais nesta metodologia, trabalhando para atingir os seus objetivos e esforçando-se no sentido de obterem produções cada vez melhores, leva-me a considerar que o TEA é realmente um instrumento propício à aprendizagem e que é, através do empenho dos alunos (associado a esta metodologia) que faz do TEA um eficaz instrumento de aprendizagem. Este aspeto foi também demonstrado quando alguns alunos confessaram: “Sim, acho que me ajudou a aprender melhor porque eu para cumprir o PIT esforcei-me para realizar todos os ficheiros, levava até para casa, e assim trabalhei mais do que trabalhava se não existisse a área do estudo autónomo” (I.B., 9 anos); “Quando corrigias os trabalhos e metias lá os papelinhos eu lia e tentava

perceber o que tinha feito mal e corrigia. Isso ajudou-me também a aprender mais” (C.L., 8 anos).

No que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia, posso concluir que o TEA é um grande potenciador da mesma uma vez que são os próprios alunos a estipularem objetivos para o seu trabalho e a organizarem-se para os cumprirem. Para além disto os dados apresentados revelaram que, no decorrer das semanas os alunos se tornaram mais autónomos no que diz respeito à seleção e realização de ficheiros. Assim, posso concluir que o TEA permite o desenvolvimento da autonomia dos alunos, uma vez que a própria metodologia implica uma atitude autónoma por parte dos alunos. Os próprios alunos, em entrevista, revelaram que se sentem agora mais autónomos, tal como me referiu o M.M. (9 anos): “Sim, acho que já sou capaz de estudar e fazer trabalhos sozinhos. Agora é mais fácil com o hábito que já tenho da área de estudo autónomo, espero que continue este ano todo, do terceiro para o quarto.”

Em suma, posso concluir através da realização deste trabalho, que o Estudo Autónomo apresenta vários contributos para as aprendizagens e desenvolvimento dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Através dos dados apresentados anteriormente, pode-se concluir que os alunos se tornaram mais envolvidos no seu próprio processo de aprendizagem, evidenciando um maior grau de autonomia. O Estudo Autónomo contribuiu também para uma maior adesão, por parte dos alunos, aos feedbacks. Através desta metodologia de trabalho, os alunos começaram a atribuir uma maior importância aos feedbacks, acabando por tê-los em consideração e esforçando-se para seguir as indicações presentes nos mesmos com o objetivo de melhorarem cada vez mais as suas produções.

Relativamente ao papel que o professor deve adotar para tornar o TEA num contexto de aprendizagem e autonomia, a realização deste trabalho permitiu-me aprender, entre outras coisas, que o feedback tem um papel fundamental no processo de aprendizagem dos alunos, pois sem este, os alunos não conseguem melhorar as suas produções. É necessário que o professor acompanhe diariamente o trabalho realizado pelos alunos, dando-lhes feedback do mesmo. No entanto, é de se salientar que esse feedback não deve fornecer respostas aos alunos, nem assinalar respostas erradas.

Contrariamente, deve questionar o aluno, de forma a fazê-lo pensar nas questões, e/ou dar sugestões de como pode aquela produção ser melhorada. Assim, o professor está a promover o desenvolvimento da autonomia dos alunos, bem como da sua aprendizagem. Para além deste acompanhamento, o professor deve também fomentar o trabalho cooperativo não só nos trabalhos desenvolvidos em TEA, como também em tutorias onde os alunos, através de um mapa de parcerias se entreeajudam a superar dificuldades. O professor deve ainda fomentar uma prática reflexiva com os alunos, de forma que estes consigam identificar o que está a correr bem e o que pode ser melhorado, podendo até negociar regras com estes, conforme vão surgindo problemáticas na rotina do TEA.

Ao longo da intervenção fui sentindo algumas limitações, nomeadamente na gestão de tudo o que envolvia o TEA. Conferir que os PIT estavam a ser preenchidos conforme previsto, ver e dar feedback às produções dos alunos, certificar-me que recebia trabalhos de todos os alunos, atualizar e construir novos ficheiros para a área, observar e registar evidências do desenvolvimento da autonomia dos alunos, exigiu muita organização da minha parte. Gerir todas estas tarefas não foi fácil e envolveu muito trabalho e dedicação. No entanto, observar o impacto que esta metodologia de trabalho teve, na aprendizagem e na autonomia dos alunos é de facto compensador.

Considero também a falta de tempo como uma limitação, no sentido em que apenas uma hora semanal para o Estudo Autónomo acaba por não ser suficiente tanto para os alunos trabalharem como desejavam, como para mim que muitas vezes não conseguia dar tutorias a todos os alunos que me solicitavam. De forma a solucionar esta problemática contei com o apoio da minha colega de estágio bem como da professora cooperante que sempre se disponibilizaram para intervir neste projeto.

Enquanto futura professora de 1º Ciclo pretendo que o Estudo Autónomo seja uma metodologia presente na minha prática do início ao fim do ano letivo de forma a poder contribuir para a autonomia e autorregulação da aprendizagem dos alunos. Faz igualmente parte dos meus objetivos, continuar a utilizar os feedbacks como instrumento central da avaliação formativa. O desenvolvimento deste projeto contribuiu muito para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, no entanto



considero que ainda há muito a aprender através da exploração do TEA no futuro. Futuramente terei também espaço para alterar algumas práticas relacionadas com esta metodologia, como por exemplo a disponibilização de mais tempo, a introdução de mais ficheiros e a capacidade de ouvir ainda mais as sugestões e opiniões dos alunos.

## Referências

- Abreu, M.D. (2007). O Tempo de Estudo Autónomo na Aprendizagem da Língua Estrangeira: Treinar, Consolidar, Aprofundar Conhecimentos e Competências. *Escola Moderna*, 5(27), 38-51.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA editores.
- Alarcão, I. (2000, novembro). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*. Comunicação apresentada no Colóquio Formação Profissional de Professores no Ensino Superior, INAFOP, Aveiro.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Madrid: Editora McGraw-Hill.
- Avila, L., Frison, L. M. & Veiga Simão, A. M. (2015). Estratégias de autorregulação da aprendizagem: contribuições para a formação de estudantes de educação física. *Revista Ibero-americana de Educação*, 70(1), 63-78.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Black, P. (1995). Can teachers use assessment to improve learning?. *British Journal of Curriculum & Assessment*. v. 5, n.º 2, p. 7-11. Artigo traduzido e publicado com a autorização do autor e da Editora Hodder and Stoughton. Tradução de Fernando Zan Vieira.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Borges, M., Miranda, C., Santana, R., & Bollela, V. (2014). Avaliação formativa e feedback como ferramenta de a amenta de aprendizado na formação profissionais da saúde. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 47(3), 324-331.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Instituto de Educação: Universidade do Minho.
- Coutinho, A. S., Day, G., & Wiggers, V. (2012). *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Diálogos possíveis a partir da formação profissional*. Brasil: Nova Harmonia.

- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- De Ketele, J-M. (1986). A propósito das noções de avaliação formativa, de avaliação sumativa, de individualização e de diferenciação. In L. Allal, J. Cardinet e Ph. Perrenoud (Orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 211- 218). Coimbra: Almedina.
- Dias, P., & Santos, L. (2010). A Intencionalidade de uma Professora no Desenvolvimento da Auto-regulação das Aprendizagens Matemáticas. *Actas do XXI SIEM* pp. 109-125 Aveiro.
- Dias, S., & Santos, L. (2006). *Avaliação Reguladora, Feedback Escrito, Conceitos Matemáticos: Um Triângulo de difícil construção*. Charneca de Caparica: FCT.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, C. & D'ávila, J. (2016). A ideologia do aprender a aprender e o aligeiramento na formação de professores da educação básica. *Perspetivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 3(6), 90-103.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, M. & Pinto, A. (2013). *O plano individual de trabalho e o estudo autónomo: estratégias para uma aprendizagem autorregulada*. Porto: Ecopy.
- Hohmann, M., B., & Weikart, D. (1995). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Liberal, J. (2010). O trabalho do professor no acompanhamento aos alunos em dificuldade. *O Lugar dos Nossos Textos – Escritos Partilhados I*.
- Lourenço, A. A. & Paiva, M. O. (2016). Autorregulação da aprendizagem: uma perspetiva holística. *Ciências & Cognição*, 21(1), 33-51.

- Machado, H. (2013). Contributos da coavaliação entre pares no desenvolvimento dos processos matemáticos (Relatório do Projeto de Investigação). Escola Superior de Educação, Setúbal, Portugal.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2012). Igualdade em Educação, Uniformidade Escolar e Desafios da Diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 29-43.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Meirieu, P. (2007). Autonomie (J. Pinto, Trad) Recuperado de [www.meirieu.com](http://www.meirieu.com).
- Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 57-68
- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P., & Parreira, P. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. Comunicação apresentada no Congresso Ibero Americano em Investigação Qualitativa, Atas CIAIQ2017.
- Niza, S. (1998). A organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11(1), 77-98.
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola Moderna*, 9(5), 39-45.
- Niza, S. (2009). Um tempo para o estudo autónomo na sala de aula. *Escola Moderna*, 34 (5) 3-4.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). Pedagogia-Em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

- Pinedo-González, R., Cañas-Encinas, M., García-Martín, N. & García-González, N. (2019). Capacidad metacognitiva en docentes y futuros docentes de enseñanza no universitária. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 74-86.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). Modelos de Avaliação das Aprendizagens. Lisboa: Universidade Aberta.
- Piscalho, I. (2020). *Observar, refletir e narrar: Ciclos estratégicos de ação autorregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças* (Dissertação de Doutoramento). Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Ed.), *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 5-28). APM.
- Ponte, J. P. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar em Revista*.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Sá, S., Alves, M., & Costa, A. (2014). A avaliação formativa no ensino superior: o contributo do feedback interativo e construtivo na aprendizagem ativa dos estudantes. *Comunicação e Informação*, 17 (2), 55-69.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Santana, I. (1999). Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB. *Escola Moderna*, 5 (5), 15-24.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8 (5), 30-33.
- Santos, L. (1997). Portfolio ou pasta do aluno. *Educação e Matemática*, 42, pp. 11-12.
- Santos, L. (2002). *Auto-avaliação Regulada: Porquê, o quê e como?* Universidade de Lisboa.

Santos, L., & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como Fator estruturante. In F. Veiga (Coord.), *O Ensino como fator de envolvimento numa escola para todos* (pp. 503-539). Lisboa: Climepsi Editores.

Serralha, F. (1999). *Evolução das Decisões Morais em Contexto Educativo – Modelo Democrático de Socialização* (Dissertação de mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal.

Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Edições ASA.

UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF. Recuperado de [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)

### **Legislação**

Despacho nº 9311/ 2016 de 21 de julho (2016). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Retirado de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – Série I.

## Apêndices

## Apêndice 1 – Regras implementadas na quarta semana de TEA.

Notas de campo, dia 17 de maio de 2021.

Esta semana surgiram duas novas regras que os alunos teriam de ter em consideração. A primeira consiste na obrigatoriedade de cada aluno realizar pelo menos um ficheiro individual. Esta regra surge pelo facto de alguns alunos realizarem durante o TEA, jogos em grupo, ou ditados a pares e, como tal, não haver registo de ficheiros individuais de alguns alunos. A propósito do ditado a pares, que teve grande adesão, surge então a necessidade de criar uma regra que indica que quem realizou ditado a pares (ou jogos de uma determinada área) na semana anterior, não os podem repetir. Só o podem fazer novamente na semana seguinte.

## Apêndice 2 - Tabelas de Cumprimento dos PIT com justificações dadas pelos alunos (Semana 1 – Semana 7)

	Semana 1				Semana 2				Semana 3			
	Nº de ficheiros que objetivam	Nº de ficheiros que realizam	Cumpriu/ Não cumpriu	Razões evocadas	Nº de ficheiros que objetivam	Nº de ficheiros que realizam	Cumpriu/ Não cumpriu	Razões evocadas	Nº de ficheiros que objetivam	Nº de ficheiros que realizam	Cumpriu/ Não cumpriu	Razões evocadas
B.R. (9 anos)	4	3	Não	Não justifica	5	2	Não	Não teve tempo	4	3	Não	Não teve tempo
B.T. (9 anos)	3	3	Sim	_____	4	3	Não	Não sabia onde estava os jogos	4	4	Sim	_____
C.L. (9 anos)	3	2	Não	Teve dificuldades num ficheiro	4	4	Sim	_____	2	2	Sim	_____
G.V. (9 anos)	5	3	Não	Não justifica	4	1	Não	Não teve tempo	2	1	Não	Ficheiro muito grande
H.F. (9 anos)	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	5	1	Não	Teve de estudar para os testes	3	1	Não	Ajudou um colega
I.B. (9 anos)	3	3	Sim	_____	3	3	Sim	_____	3	4	Sim	_____
J.A. (9 anos)	5	1	Não	Não teve muito tempo	6	2	Não	Não teve tempo	3	3	Sim	_____
L.S. (9 anos)	6	2	Não	Colocou muitos ficheiros	2	2	Sim	_____	3	3	Sim	_____
L.C. (9 anos)	2	2	Sim	_____	4	1	Não	O jogo que fez demorou muito tempo	2	2	Sim	Ficheiro muito grande
L.L. (9 anos)	9	2	Não	Não teve tempo	5	5	Sim	_____	6	3	Não	Faltou os ditados a pares
M.S. (9 anos)	4	5	Sim	_____	5	4	Não	Não deu tempo porque pôs muitos	3	5	Sim	_____
M.M. (9 anos)	11	2	Não	Colocou muitos ficheiros	3	3	Sim	_____	3	3	Sim	_____
P.R. (9 anos)	2	1	Não	Só teve tempo de fazer 1 ficheiro	4	1	Não	Não teve tempo	2	1	Não	Ficheiro muito grande
S.G. (9 anos)	4	3	Não	Não teve tempo	4	3	Não	Não teve tempo	1	1	Sim	_____
S.A. (8 anos)	5	1	Não	Não justifica	1	1	Sim	_____	1	2	Sim	_____
T.C. (9 anos)	3	1	Não	Não conseguiu fazer tudo	3	1	Não	Não teve tempo	1	Faltou	Faltou	Faltou
V.B. (9 anos)	3	3	Sim	_____	5	1	Não	Não justifica	3	1	Não	O ditado a pares demorou
A.M. (11 anos)	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	4	1	Não	Não justifica	2	2	Sim	_____



	Semana 4				Semana 5				Semana 6			
	Nº de ficheiros que objetivam	Nº de ficheiros que realizam	Cumpriu/ Não cumriu	Razões evocadas	Nº de ficheiros que objetivam	Nº de ficheiros que realizam	Cumpriu/ Não cumriu	Razões evocadas	Nº de ficheiros que objetivam	Nº de ficheiros que realizam	Cumpriu/ Não cumriu	Razões evocadas
B.R. (9 anos)	3	2	Não	Não teve tempo	2	2	Sim	_____	2	3	Sim	_____
B.T. (9 anos)	3	3	Sim	_____	3	?	?	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou
C.L. (9 anos)	4	2	Não	Ficheiro demorou muito tempo	3	3	Sim	_____	3	4	Sim	_____
G.V. (9 anos)	2	2	Sim	_____	2	2	Sim	_____	1	2	Sim	_____
H.F. (9 anos)	3	3	Sim	_____	3	3	Sim	_____	3	3	Sim	_____
I.B. (9 anos)	3	3	Sim	_____	3	4	Sim	_____	2	3	Sim	_____
J.A. (9 anos)	4	4	Sim	_____	3	2	Não	Demorou muito tempo	2	2	Sim	_____
L.S. (9 anos)	5	3	Não	Não encontrou os ficheiros	4	5	Sim	_____	3	3	Sim	_____
L.C. (9 anos)	2	2	Sim	_____	3	3	Sim	_____	2	2	Sim	_____
L.L. (9 anos)	2	3	Não	Considera não ter cumprido o plano porque não fez o ditado a pares porque não tinha colega para fazê-lo. Para substituir fez outro ficheiro e ainda um a mais.	2	6	Sim	_____	2	4	Sim	_____
M.S. (9 anos)	3	3	Sim	_____	4	4	Sim	_____	2	4	Sim	_____
M.M. (9 anos)	3	3	Sim	_____	4	4	Sim	_____	3	3	Sim	_____
P.R. (9 anos)	2	2	Sim	_____	3	4	Sim	_____	2	2	Sim	_____
S.G. (9 anos)	2	2	Sim	_____	2	2	Sim	_____	3	3	Sim	_____
S.A. (8 anos)	1	2	Sim	_____	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	2	6	Sim	_____
T.C. (9 anos)	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	1	?	?	Faltou	Faltou	-	-	-
V.B. (9 anos)	3	3	Sim	_____	3	4	Sim	_____	2	2	Sim	_____
A.M. (11 anos)	2	2	Sim	_____	2	2	Sim	_____	2	2	Sim	_____

	Semana 7			
	Nº de ficheiros que objetivam	Nº de ficheiros que realizam	Cumpriu/ Não cumriu	Razões evocadas
B.R. (9 anos)	2	2	Sim	_____
B.T. (9 anos)	2	2	Sim	_____
C.L. (9 anos)	2	3	Sim	_____
G.V. (9 anos)	2	2	Sim	_____
H.F. (9 anos)	2	3	Sim	_____
I.B. (9 anos)	2	2	Sim	_____
J.A. (9 anos)	2	3	Sim	_____
L.S. (9 anos)	3	3	Sim	_____
L.C. (9 anos)	2	1	Não	Ficheiro de EM demorou muito tempo
L.L. (9 anos)	3	3	Sim	_____
M.S. (9 anos)	2	3	Sim	_____
M.M. (9 anos)	3	3	Sim	_____
P.R. (9 anos)	2	2	Sim	_____
S.G. (9 anos)	2	3	Sim	_____
S.A. (8 anos)	2	2	Sim	_____
T.C. (9 anos)	2	2	Sim	_____
V.B. (9 anos)	2	2	Sim	_____
A.M. (11 anos)	2	2	Sim	_____

## Apêndice 3 – Grelhas de avaliação semanal

		Semana 2 – de 3 a 10 de maio																			
Realização do PIT	Indicadores de avaliação	Alunos																			
		B.R.	B.T.	C.L.	D.	G.V.	H.F.	I.B.	J.A.	L.S.	L.C.	L.L.	M.S.	M.M.	P.R.	S.G.	S.A.	T.C.	V.B.	V.	A.M.
	O aluno planeia o seu trabalho com autonomia.																				
	Propõe-se trabalhar nas suas dificuldades.																				
	Propõe-se terminar trabalhos em atraso.																				
	Propõe-se realizar um número de tarefas adequado ao tempo e ao seu ritmo de trabalho.																				
	Preenche o plano adequadamente.																				
Momento de TEA	Revela ser autónomo na seleção de ficheiros.																				
	Escolhe ficheiros com níveis de dificuldade adequados às suas capacidades.																				
	Preenche adequadamente o registo de ficheiros.																				
	Adota uma postura ativa quando termina um ficheiro e continua a trabalhar.																				
	Revela ser autónomo na realização dos ficheiros.																				
	Demonstra empenho no trabalho em tempo de estudo autónomo.																				
	Ajuda os colegas no trabalho em tempo de estudo autónomo.																				
Produções dos alunos	Solicita apoio para superar as suas dificuldades.																				
	Cuida da apresentação e organização do caderno.																				
	Realiza tarefas de todas as áreas.																				
	Realiza as tarefas que tinha planeado.																				
Momento da reflexão	Trabalha nas suas dificuldades.																				
	Justifica quando não cumpre o plano de trabalho.																				
	Voluntaria-se para ajudar os colegas.																				
	Dá sugestões aos colegas do que podem fazer para combater as suas dificuldades.																				

Realização do PIT	Semana 3 – de 10 a 17 de maio																				
	Indicadores de avaliação	Alunos																			
		B.R.	B.T.	C.L.	D.	G.V.	H.F.	I.B.	J.A.	L.S.	L.C.	L.L.	M.S.	M.M.	P.R.	S.G.	S.A.	T.C.	V.B.	V.	A.M.
	O aluno planeia o seu trabalho com autonomia.																				
	Propõe-se trabalhar nas suas dificuldades.																				
	Propõe-se terminar trabalhos em atraso.																				
	Propõe-se realizar um número de tarefas adequado ao tempo e ao seu ritmo de trabalho.																				
	Preenche o plano adequadamente.																				
	Autoavalia-se de acordo com o seu desempenho																				
	Faz planos de melhoria do seu trabalho.																				

Momento de TEA	Revela ser autónomo na seleção de ficheiros.																			
	Escolhe ficheiros com níveis de dificuldade adequados às suas capacidades.																			
	Preenche adequadamente o registo de ficheiros.																			
	Adota uma postura ativa quando termina um ficheiro e continua a trabalhar.																			
	Revela ser autónomo na realização dos ficheiros.																			
	Demonstra empenho no trabalho em tempo de estudo autónomo.																			
	Ajuda os colegas no trabalho em tempo de estudo autónomo.																			
	Solicita apoio para superar as suas dificuldades.																			

Produções dos alunos	Cuida da apresentação e organização do caderno.																			
	Realiza tarefas de todas as áreas.																			
	Realiza as tarefas que tinha planeado.																			
	Trabalha nas suas dificuldades.																			

Momento da reflexão	Justifica quando não cumpre o plano de trabalho.																	F		
	Voluntaria-se para ajudar os colegas.																	F		
	Dá sugestões aos colegas do que podem fazer para combater as suas dificuldades.																	F		

Realização do PIT	Semana 4 – de 17 a 24 de maio																				
	Indicadores de avaliação	Alunos																			
		B.R.	B.T.	C.L.	D.	G.V.	H.F.	I.B.	J.A.	L.S.	L.C.	LL.	M.S.	M.M.	P.R.	S.G.	S.A.	T.C.	V.B.	V.	A.M.
	O aluno planeia o seu trabalho com autonomia.																	F			
	Propõe-se trabalhar nas suas dificuldades.																	F			
	Propõe-se terminar trabalhos em atraso.																	F			
	Propõe-se realizar um número de tarefas adequado ao tempo e ao seu ritmo de trabalho.																	F			
	Preenche o plano adequadamente.																	F			
	Autoavalia-se de acordo com o seu desempenho																	F			
	Faz planos de melhoria do seu trabalho.																	F			

Momento de TEA	Revela ser autónomo na seleção de ficheiros.																			
	Escolhe ficheiros com níveis de dificuldade adequados às suas capacidades.																			
	Preenche adequadamente o registo de ficheiros.																			
	Adota uma postura ativa quando termina um ficheiro e continua a trabalhar.																			
	Revela ser autónomo na realização dos ficheiros.																			
	Demonstra empenho no trabalho em tempo de estudo autónomo.																			
	Ajuda os colegas no trabalho em tempo de estudo autónomo.																			
	Solicita apoio para superar as suas dificuldades.																			

Produções dos alunos	Cuida da apresentação e organização do caderno.																			
	Realiza tarefas de todas as áreas.																			
	Realiza as tarefas que tinha planeado.																			
	Trabalha nas suas dificuldades.																			

Momento da reflexão	Justifica quando não cumpre o plano de trabalho.																	F	F		
	Voluntaria-se para ajudar os colegas.																	F	F		
	Dá sugestões aos colegas do que podem fazer para combater as suas dificuldades.																	F	F		

		Semana 5 – de 24 a 31 de maio																			
Realização do PIT	Indicadores de avaliação	Alunos																			
		B.R.	B.T.	C.L.	D.	G.V.	H.F.	I.B.	J.A.	L.S.	L.C.	L.L.	M.S.	M.M.	P.R.	S.G.	S.A.	T.C.	V.B.	V.	A.M.
	O aluno planeia o seu trabalho com autonomia.																F				
	Propõe-se trabalhar nas suas dificuldades.																F				
	Propõe-se terminar trabalhos em atraso.																F				
	Propõe-se realizar um número de tarefas adequado ao tempo e ao seu ritmo de trabalho.																F				
	Preenche o plano adequadamente.																F				
	Autoavalia-se de acordo com o seu desempenho																F				
	Faz planos de melhoria do seu trabalho.																F				

Momento de TEA	Revela ser autónomo na seleção de ficheiros.																	F			
	Escolhe ficheiros com níveis de dificuldade adequados às suas capacidades.																	F			
	Preenche adequadamente o registo de ficheiros.																	F			
	Adota uma postura ativa quando termina um ficheiro e continua a trabalhar.																	F			
	Revela ser autónomo na realização dos ficheiros.																	F			
	Demonstra empenho no trabalho em tempo de estudo autónomo.																	F			
	Ajuda os colegas no trabalho em tempo de estudo autónomo.																	F			
	Solicita apoio para superar as suas dificuldades.																	F			

Produções dos alunos	Cuida da apresentação e organização do caderno.		F															F			
	Realiza tarefas de todas as áreas.		F															F			
	Realiza as tarefas que tinha planeado.		F															F			
	Trabalha nas suas dificuldades.		F															F			

Momento da reflexão	Justifica quando não cumpre o plano de trabalho.		F															F			
	Voluntaria-se para ajudar os colegas.		F			F												F	F		
	Dá sugestões aos colegas do que podem fazer para combater as suas dificuldades.		F			F												F	F		

Realização do PIT	Semana 6 – de 31 de maio a 7 de junho																				
	Indicadores de avaliação	Alunos																			
		B.R.	B.T.	C.L.	D.	G.V.	H.F.	I.B.	J.A.	L.S.	L.C.	L.L.	M.S.	M.M.	P.R.	S.G.	S.A.	T.C.	V.B.	V.	A.M.
	O aluno planeia o seu trabalho com autonomia.		F															F			
	Propõe-se trabalhar nas suas dificuldades.		F															F			
	Propõe-se terminar trabalhos em atraso.		F															F			
	Propõe-se realizar um número de tarefas adequado ao tempo e ao seu ritmo de trabalho.		F															F			
	Preenche o plano adequadamente.		F															F			
	Autoavalia-se de acordo com o seu desempenho		F															F			
	Faz planos de melhoria do seu trabalho.		F															F			

Momento de TEA	Revela ser autónomo na seleção de ficheiros.		F															F			
	Escolhe ficheiros com níveis de dificuldade adequados às suas capacidades.		F															F			
	Preenche adequadamente o registo de ficheiros.		F															F			
	Adota uma postura ativa quando termina um ficheiro e continua a trabalhar.		F															F			
	Revela ser autónomo na realização dos ficheiros.		F															F			
	Demonstra empenho no trabalho em tempo de estudo autónomo.		F															F			
	Ajuda os colegas no trabalho em tempo de estudo autónomo.		F															F			
	Solicita apoio para superar as suas dificuldades.		F															F			

Produções dos alunos	Cuida da apresentação e organização do caderno.		F															F			
	Realiza tarefas de todas as áreas.		F															F			
	Realiza as tarefas que tinha planeado.		F															F			
	Trabalha nas suas dificuldades.		F															F			

Momento da reflexão	Justifica quando não cumpre o plano de trabalho.																				
	Voluntaria-se para ajudar os colegas.																				
	Dá sugestões aos colegas do que podem fazer para combater as suas dificuldades.																				

Realização do PIT	Semana 7 – de 7 a 9 de junho																				
	Indicadores de avaliação	Alunos																			
		B.R.	B.T.	C.L.	D.	G.V.	H.F.	I.B.	J.A.	L.S.	L.C.	L.L.	M.S.	M.M.	P.R.	S.G.	S.A.	T.C.	V.B.	V.	A.M.
	O aluno planeia o seu trabalho com autonomia.																				
	Propõe-se trabalhar nas suas dificuldades.																				
	Propõe-se terminar trabalhos em atraso.																				
	Propõe-se realizar um número de tarefas adequado ao tempo e ao seu ritmo de trabalho.																				
	Preenche o plano adequadamente.																				
	Autoavalia-se de acordo com o seu desempenho																				
Faz planos de melhoria do seu trabalho.																					

Momento de TEA	Revela ser autónomo na seleção de ficheiros.																				
	Escolhe ficheiros com níveis de dificuldade adequados às suas capacidades.																				
	Preenche adequadamente o registo de ficheiros.																				
	Adota uma postura ativa quando termina um ficheiro e continua a trabalhar.																				
	Revela ser autónomo na realização dos ficheiros.																				
	Demonstra empenho no trabalho em tempo de estudo autónomo.																				
	Ajuda os colegas no trabalho em tempo de estudo autónomo.																				
	Solicita apoio para superar as suas dificuldades.																				

Produções dos alunos	Cuida da apresentação e organização do caderno.																				
	Realiza tarefas de todas as áreas.																				
	Realiza as tarefas que tinha planeado.																				
	Trabalha nas suas dificuldades.																				

Momento da reflexão	Justifica quando não cumpre o plano de trabalho.																				
	Voluntaria-se para ajudar os colegas.																				
	Dá sugestões aos colegas do que podem fazer para combater as suas dificuldades.																				

## Apêndice 4 – Indicadores de avaliação e cotação dos ficheiros de Ditado a Pares

### Aluno 1

Indicadores de avaliação – 1º Ditados a pares			
Cotação	Cotação obtida	Apreciação (antes do feedback)	Apreciação (depois do feedback)
- Apresenta uma caligrafia cuidada. – 20%	20%	B	A
- Não dá erros ortográficos. - 40%	25%		
Respeita os sinais de pontuação bem como acentos gráficos – 40%	40%		
Total	85%		

Indicadores de avaliação – 2º Ditados a pares			
Cotação	Cotação obtida	Apreciação (antes do feedback)	Apreciação (depois do feedback)
- Apresenta uma caligrafia cuidada. – 20%	20%	B	A
- Não dá erros ortográficos. 40%	15%		
Respeita os sinais de pontuação bem como acentos gráficos – 40%	40%		
Total	75%		

Indicadores de avaliação – 3º Ditados a pares			
Cotação	Cotação obtida	Apreciação (antes do feedback)	Apreciação (depois do feedback)
- Apresenta uma caligrafia cuidada. – 20%	20%	B	A
- Não dá erros ortográficos. 40%	30%		
Respeita os sinais de pontuação bem como acentos gráficos – 40%	40%		
Total	90%		



## Aluno 2

Indicadores de avaliação – 1º Ditados a pares	
Cotação	Cotação obtida
- Apresenta uma caligrafia cuidada. – 20%	20%
- Não dá erros ortográficos. 40%	25%
Respeita os sinais de pontuação bem como acentos gráficos – 40%	20%
Total	65%

Indicadores de avaliação – 2º Ditados a pares	
Cotação	Cotação obtida
- Apresenta uma caligrafia cuidada. – 20%	20%
- Não dá erros ortográficos. 40%	20%
Respeita os sinais de pontuação bem como acentos gráficos – 40%	40%
Total	80%

Indicadores de avaliação – 3º Ditados a pares	
Cotação	Cotação obtida
- Apresenta uma caligrafia cuidada. – 20%	20%
- Não dá erros ortográficos. 40%	30%
Respeita os sinais de pontuação bem como acentos gráficos – 40%	40%
Total	90%

### Aluno 3

Indicadores de avaliação – 1º Ditados a pares	
Cotação	Cotação obtida
- Apresenta uma caligrafia cuidada. – 20%	20%
- Não dá erros ortográficos. 40%	40%
Respeita os sinais de pontuação bem como acentos gráficos – 40%	30%
Total	90%

Indicadores de avaliação – 2º Ditados a pares	
Cotação	Cotação obtida
- Apresenta uma caligrafia cuidada. – 20%	20%
- Não dá erros ortográficos. 40%	40%
Respeita os sinais de pontuação bem como acentos gráficos – 40%	40%
Total	100%

Indicadores de avaliação – 3º Ditados a pares	
Cotação	Cotação obtida
- Apresenta uma caligrafia cuidada. – 20%	20%
- Não dá erros ortográficos. 40%	35%
Respeita os sinais de pontuação bem como acentos gráficos – 40%	40%
Total	95%

Indicadores de avaliação – 4º Ditados a pares	
Cotação	Cotação obtida
- Apresenta uma caligrafia cuidada. – 20%	20%
- Não dá erros ortográficos. 40%	40%
Respeita os sinais de pontuação bem como acentos gráficos – 40%	40%
Total	100%

## Aluno 4

Indicadores de avaliação – 1º Ditados a pares	
Cotação	Cotação obtida
- Apresenta uma caligrafia cuidada. – 20%	20%
- Não dá erros ortográficos. - 40%	35%
Respeita os sinais de pontuação bem como acentos gráficos – 40%	35%
Total	90%

Indicadores de avaliação – 2º Ditados a pares	
Cotação	Cotação obtida
- Apresenta uma caligrafia cuidada. – 20%	20%
- Não dá erros ortográficos. - 40%	20%
Respeita os sinais de pontuação bem como acentos gráficos – 40%	40%
Total	80%

Indicadores de avaliação – 3º Ditados a pares	
Cotação	Cotação obtida
- Apresenta uma caligrafia cuidada. – 20%	20%
- Não dá erros ortográficos. - 40%	35%
Respeita os sinais de pontuação bem como acentos gráficos – 40%	40%
Total	95%

## Apêndice 5 – Indicadores de avaliação e cotação dos ficheiros de Resolução de Problemas

### Aluno 3

Critérios de avaliação – 1º ficheiro de Resolução de problemas (61 d)		
Pergunta 1 2 valores	Cotação	Cotação obtida
	- O aluno representa o seu raciocínio através de cálculos, desenhos, esquemas, etc. – 30%	30%
	- Os cálculos, esquemas, desenhos estão corretos. – 40%	20%
	- O aluno chega à resposta esperada. – 30%	0%
	<b>Total</b>	<b>50% - 1 valor</b>
Pergunta 2 1 valor	- O aluno representa o seu raciocínio através de cálculos, desenhos, esquemas, etc. – 30%	30%
	- Os cálculos, esquemas, desenhos estão corretos. – 40%	40%
	- O aluno chega à resposta esperada. – 30%	30%
	<b>Total</b>	<b>100% - 1 valor</b>
Pergunta 3 2 valores	- O aluno representa o seu raciocínio através de cálculos, desenhos, esquemas, etc. – 30%	30%
	- Os cálculos, esquemas, desenhos estão corretos. – 40%	40%
	- O aluno chega à resposta esperada. – 30%	30%
	<b>Total</b>	<b>100% - 2 valores</b>
<b>5 valores</b>	<b>4 valores</b>	

Critérios de avaliação – 2º ficheiro de Resolução de problemas (61 e)		
Pergunta 1 1 valor	Cotação	Cotação obtida
	- O aluno representa o seu raciocínio através de cálculos, desenhos, esquemas, etc. – 30%	30%
	- Os cálculos, esquemas, desenhos estão corretos. – 40%	40%
	- O aluno chega à resposta esperada. – 30%	30%
	<b>Total</b>	<b>100% - 1 valor</b>
Pergunta 2 2 valores	- O aluno representa o seu raciocínio através de cálculos, desenhos, esquemas, etc. – 30%	30%
	- Os cálculos, esquemas, desenhos estão corretos. – 40%	40%
	- O aluno chega à resposta esperada. – 30%	30%
	<b>Total</b>	<b>100% - 2 valores</b>
Pergunta 3 2 valores	- O aluno representa o seu raciocínio através de cálculos, desenhos, esquemas, etc. – 30%	30%
	- Os cálculos, esquemas, desenhos estão corretos. – 40%	40%
	- O aluno chega à resposta esperada. – 30%	30%
	<b>Total</b>	<b>100% - 2 valores</b>
<b>5 valores</b>	<b>5 valores</b>	

## Aluno 5

Critérios de avaliação – 1º ficheiro de Resolução de problemas (61 c)		
Pergunta 1 2 valores	Cotação	Cotação obtida
	- O aluno representa o seu raciocínio através de cálculos, desenhos, esquemas, etc. – 30%	30%
	- Os cálculos, esquemas, desenhos estão corretos. – 40%	20%
	- O aluno chega à resposta esperada. – 30%	0%
	<b>Total</b>	<b>50% - 1 valor</b>
Pergunta 2 1 valor	- O aluno representa o seu raciocínio através de cálculos, desenhos, esquemas, etc. – 30%	30%
	- Os cálculos, esquemas, desenhos estão corretos. – 40%	0%
	- O aluno chega à resposta esperada. – 30%	0%
	<b>Total</b>	<b>30% - 0,3 valores</b>
Pergunta 3 2 valores	- O aluno representa o seu raciocínio através de cálculos, desenhos, esquemas, etc. – 30%	30%
	- Os cálculos, esquemas, desenhos estão corretos. – 40%	0%
	- O aluno chega à resposta esperada. – 30%	0%
	<b>Total</b>	<b>30% - 0,6 valores</b>
<b>5 valores</b>	<b>1, 9 valores</b>	

Critérios de avaliação – 2º ficheiro de Resolução de problemas (61 k)		
Pergunta 1 2 valores	Cotação	Cotação obtida
	- O aluno representa o seu raciocínio através de cálculos, desenhos, esquemas, etc. – 30%	20%
	- Os cálculos, esquemas, desenhos estão corretos. – 40%	40%
	- O aluno chega à resposta esperada. – 30%	0%
	<b>Total</b>	<b>60% - 1,2 valores</b>
Pergunta 2 1,5 valores	- O aluno representa o seu raciocínio através de cálculos, desenhos, esquemas, etc. – 30%	30%
	- Os cálculos, esquemas, desenhos estão corretos. – 40%	40%
	- O aluno chega à resposta esperada. – 30%	30%
	<b>Total</b>	<b>100% - 1,5 valores</b>
Pergunta 3 1,5 valores	- O aluno representa o seu raciocínio através de cálculos, desenhos, esquemas, etc. – 30%	20%
	- Os cálculos, esquemas, desenhos estão corretos. – 40%	40%
	- O aluno chega à resposta esperada. – 30%	0%
	<b>Total</b>	<b>60% - 0,9 valores</b>
<b>5 valores</b>	<b>3,6 valores</b>	

## Aluno 6

Critérios de avaliação – 1º ficheiro de Resolução de problemas (61 b)		
	Cotação	Cotação obtida
<b>Pergunta 1</b> 1 valor	- O aluno representa o seu raciocínio através de cálculos, desenhos, esquemas, etc. – 30%	30%
	- Os cálculos, esquemas, desenhos estão corretos. – 40%	40%
	- O aluno chega à resposta esperada. – 30%	30%
	<b>Total</b>	<b>100% - 1 valor</b>
<b>Pergunta 2</b> 2 valores	- O aluno representa o seu raciocínio através de cálculos, desenhos, esquemas, etc. – 30%	30%
	- Os cálculos, esquemas, desenhos estão corretos. – 40%	0%
	- O aluno chega à resposta esperada. – 30%	0%
	<b>Total</b>	<b>30% - 0,6 valores</b>
<b>Pergunta 3</b> 2 valores	- O aluno representa o seu raciocínio através de cálculos, desenhos, esquemas, etc. – 30%	30%
	- Os cálculos, esquemas, desenhos estão corretos. – 40%	40%
	- O aluno chega à resposta esperada. – 30%	30%
	<b>Total</b>	<b>100% - 2 valores</b>
<b>5 valores</b>	<b>3,6 valores</b>	

	Cotação	Cotação obtida
<b>Pergunta 1</b> 1 valor	- O aluno representa o seu raciocínio através de cálculos, desenhos, esquemas, etc. – 30%	30%
	- Os cálculos, esquemas, desenhos estão corretos. – 40%	40%
	- O aluno chega à resposta esperada. – 30%	30%
	<b>Total</b>	<b>100% - 1 valor</b>
<b>Pergunta 2</b> 2 valores	- O aluno representa o seu raciocínio através de cálculos, desenhos, esquemas, etc. – 30%	30%
	- Os cálculos, esquemas, desenhos estão corretos. – 40%	40%
	- O aluno chega à resposta esperada. – 30%	30%
	<b>Total</b>	<b>100% 2 valores</b>
<b>Pergunta 3</b> 2 valores	- O aluno representa o seu raciocínio através de cálculos, desenhos, esquemas, etc. – 30%	30%
	- Os cálculos, esquemas, desenhos estão corretos. – 40%	40%
	- O aluno chega à resposta esperada. – 30%	30%
	<b>Total</b>	<b>100% - 2 valores</b>
<b>5 valores</b>	<b>5 valores</b>	

Critérios de avaliação – 3º ficheiro de Resolução de problemas (15)		
	Cotação	Cotação obtida
Pergunta 1 2,5 valores	- O aluno representa o seu raciocínio através de cálculos, desenhos, esquemas, etc. – 30%	30%
	- Os cálculos, esquemas, desenhos estão corretos. – 40%	40%
	- O aluno chega à resposta esperada. – 30%	30%
	<b>Total</b>	<b>100% - 2,5 valores</b>
Pergunta 2 2,5 valores	- O aluno representa o seu raciocínio através de cálculos, desenhos, esquemas, etc. – 30%	30%
	- Os cálculos, esquemas, desenhos estão corretos. – 40%	0%
	- O aluno chega à resposta esperada. – 30%	0%
	<b>Total</b>	<b>30% - 0,75 valores</b>
<b>5 valores</b>	<b>3,25 valores</b>	

## Apêndice 6 – Indicadores de avaliação e apreciação dos ficheiros realizados pelos alunos

### Aluno 1

1º Ficheiro	Critérios de avaliação e apreciação																																																																			
Gramática	(antes e depois de feedback)																																																																			
<p><b>Ficheiro 38</b></p> <p>EB Nº 1 do Fajó</p> <p>Nome: _____</p> <p>Data: ____/____/____</p> <p>1 – Assinala, com X, a opção certa. A expressão “... os olhos também sorriem!” quer dizer que os olhos...</p> <p><input type="checkbox"/> têm grandes bocas sempre a rir.</p> <p><input type="checkbox"/> mostram a felicidade das pessoas.</p> <p><input type="checkbox"/> são divertidos.</p> <p>2 – Reescreve a frase, passando-a para a <b>negativa</b>. O Marco e o João eram os seus melhores amigos.</p> <p>3 – Pinta os retângulos de acordo com a legenda: monossílabos: verde    dissílabos: azul    trissílabos: rosa    polissílabos: laranja</p> <p>fofa    um    colorida    divertida</p> <p>paisagens    triste    Sol    pincel</p> <p>alegre    referida    espuma    mar</p> <p>4 – Escreve as palavras das frases nos espaços adequados.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>FRASES</th> <th>nome(s)</th> <th>verbo</th> <th>adjetivo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A Marta coloca creme suave.</td> <td>Marta, creme</td> <td>coloca</td> <td>suave</td> </tr> <tr> <td>O Rui tomou um duche frio.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>A linda Joana bebeu um sumo.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>A menina toca no piano preto.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>A bandeira está azul.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>O professor era muito alto.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	FRASES	nome(s)	verbo	adjetivo	A Marta coloca creme suave.	Marta, creme	coloca	suave	O Rui tomou um duche frio.				A linda Joana bebeu um sumo.				A menina toca no piano preto.				A bandeira está azul.				O professor era muito alto.				<table border="1"> <thead> <tr> <th>Questão</th> <th>Critérios de avaliação</th> <th>Antes do feedback</th> <th>Depois do feedback</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>O aluno é capaz de identificar o significado da expressão</td> <td>A</td> <td>A</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>O aluno é capaz de formar uma frase com sentido nas condições solicitadas</td> <td>A</td> <td>A</td> </tr> <tr> <td rowspan="4">3</td> <td>Identifica as palavras monossílabas</td> <td>A</td> <td>A</td> </tr> <tr> <td>Identifica as palavras dissílabas</td> <td>A</td> <td>A</td> </tr> <tr> <td>Identifica as palavras trissílabas</td> <td>A</td> <td>A</td> </tr> <tr> <td>Identifica as palavras polissílabas</td> <td>A</td> <td>A</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">4</td> <td>Identifica na frase os nomes</td> <td>A</td> <td>A</td> </tr> <tr> <td>Identifica na frase o/os verbo/os</td> <td>D</td> <td>B</td> </tr> <tr> <td>Identifica na frase o/os adjetivo/os</td> <td>D</td> <td>A</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Apreciação</td> <td>B</td> <td>A</td> </tr> </tbody> </table>	Questão	Critérios de avaliação	Antes do feedback	Depois do feedback	1	O aluno é capaz de identificar o significado da expressão	A	A	2	O aluno é capaz de formar uma frase com sentido nas condições solicitadas	A	A	3	Identifica as palavras monossílabas	A	A	Identifica as palavras dissílabas	A	A	Identifica as palavras trissílabas	A	A	Identifica as palavras polissílabas	A	A	4	Identifica na frase os nomes	A	A	Identifica na frase o/os verbo/os	D	B	Identifica na frase o/os adjetivo/os	D	A	Apreciação		B	A
FRASES	nome(s)	verbo	adjetivo																																																																	
A Marta coloca creme suave.	Marta, creme	coloca	suave																																																																	
O Rui tomou um duche frio.																																																																				
A linda Joana bebeu um sumo.																																																																				
A menina toca no piano preto.																																																																				
A bandeira está azul.																																																																				
O professor era muito alto.																																																																				
Questão	Critérios de avaliação	Antes do feedback	Depois do feedback																																																																	
1	O aluno é capaz de identificar o significado da expressão	A	A																																																																	
2	O aluno é capaz de formar uma frase com sentido nas condições solicitadas	A	A																																																																	
3	Identifica as palavras monossílabas	A	A																																																																	
	Identifica as palavras dissílabas	A	A																																																																	
	Identifica as palavras trissílabas	A	A																																																																	
	Identifica as palavras polissílabas	A	A																																																																	
4	Identifica na frase os nomes	A	A																																																																	
	Identifica na frase o/os verbo/os	D	B																																																																	
	Identifica na frase o/os adjetivo/os	D	A																																																																	
Apreciação		B	A																																																																	

## 2º Ficheiro

### Gramática

#### Ficheiro 47

EB Nº 1 do Feijó

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1 – Completa a tabela, tal como no exemplo:

Palavras	Divisão silábica	Nº de sílabas	Monossílabo	Dissílabo	Trissílabo	Polissílabo
mãe						
escola	es-co-la	3			X	
noite						
camioneta						
remédio						
manhã						
maçã						
recreio						
esdrúxula						
cão						
galinha						
égua						

2 – Na seguinte sequência de sílabas está uma frase completa. Segue o código apresentado para compor as palavras e formar a frase. Escreve-a.

• – separação da sílaba / – separação da palavra

A/Te•re•sa/le•vou/o/ga•to/pa•ra/ca•sa,/cui•dou/de•le/e/deu•lhe/o/no•me/de/Ta•re•qui•nho.

2.1 – Na mesma frase, descobre:

Monossílabo	Dissílabo	Trissílabo	Polissílabo

## Critérios de avaliação e apreciação

(antes e depois de feedback)

Questão	Crítérios de avaliação	Antes do feedback	Depois do feedback
1	O aluno é capaz de fazer a divisão silábica	B	A
	Identifica o número de sílabas	B	A
	Classifica corretamente a palavra quanto à sua divisão silábica	B	A
2	O aluno é capaz de interpretar o código e escrever a frase corretamente	A	A
2.1	Identifica as palavras monossílabas	A	A
	Identifica as palavras dissílabas	A	A
	Identifica as palavras trissílabas	A	A
	Identifica as palavras polissílabas	A	A
Apreciação		B	A

## 3º Ficheiro

### Gramática

#### Ficheiro 45

EB Nº 1 do Feijó

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1 – Sublinha as sílabas átonas de cada uma das palavras.

medicamento cabeça menina médico

2.

– Completa a tabela com as palavras apresentadas.

recebeu frente árvore só ábaco recanto

Palavras esdrúxulas	Palavras graves	Palavras agudas

3.

– Coloca corretamente os acentos gráficos nas seguintes palavras:

pessego ultimo aquela silencio alguem

## Critérios de avaliação e apreciação

(antes e depois de feedback)

Questão	Crítérios de avaliação	Antes do feedback	Depois do feedback
1	O aluno identifica e sublinha as sílabas átonas	C	A
2	O aluno é capaz de classificar corretamente as palavras quanto à posição da sílaba tónica	A	A
3	O aluno é capaz de acentuar corretamente as palavras	B	A
Apreciação		B	A



## 4º Ficheiro

### Gramática

#### Ficheiro 40

EB Nº 1 do Feijó

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1 – Completa o quadro com as palavras da mesma família:

felizmente pescado infeliz pescador solário pescaria  
guarda-sol felizardo piscatório solarengo solar felicidade

feliz	pesca	sol

2 – Escreve palavras que pertençam ao campo lexical de **mar**.



3 – Coloca os **acentos gráficos** nas palavras.

avo	alguem	a	pessego
habito	silencio	cafe	ultimo
chamine	camara	arvore	portugues
pagina	ingles	campo	paragrafo

## Critérios de avaliação e apreciação

(antes e depois de feedback)

Questão	Critérios de avaliação	Antes do feedback	Depois do feedback
1	O aluno identifica as palavras da mesma família	A	A
2	O aluno é capaz de escrever palavras que pertençam ao mesmo campo lexical de “mar”	A	A
3	O aluno é capaz de acentuar corretamente as palavras	B	A
Apreciação		B	A

## 5º Ficheiro

### Gramática

#### Ficheiro 50

EB Nº 1 do Feijó

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1 – Assinala a posição da sílaba tónica e a classificação das palavras:

Palavra	Posição da sílaba tónica			Classificação da palavra		
	ante-penúltima	penúltima	última	esdrúxula	grave	aguda
sonho						
ligação						
bancários						
café						
roído						
espalhar						
gargalhadas						
órgão						
águila						

2 – Coloca corretamente os acentos gráficos nas palavras:

lapis água bronquios impossível estomago figado cerebro

3 – Completa o quadro com os nomes dos frutos apresentados nas imagens.



Palavras esdrúxulas	Palavras graves	Palavras agudas

## Critérios de avaliação e apreciação

(antes e depois de feedback)

Questão	Critérios de avaliação	Antes do feedback	Depois do feedback
1	O aluno identifica a posição da sílaba tónica na palavra	A	A
	O aluno classifica a palavra quanto à posição da sílaba tónica		
2	O aluno é capaz de acentuar corretamente as palavras	A	A
3	O aluno é capaz de classificar o nome dos frutos quanto à posição da sílaba tónica	A	A
Apreciação		A	A

## Aluno 2

## 1º Ficheiro

### Estudo do Meio

#### Ficheiro 2

EB Nº 1 do Feijó

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Sobre o Sistema Circulatório: concordo ou discordo?

1 – Lê com atenção as afirmações e completa escrevendo concordo ou discordo.



2 – Corrige as afirmações com as quais não concordaste.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Critérios de avaliação e apreciação

(antes e depois de feedback)

Questão	Critérios de avaliação	Antes do feedback	Depois do feedback
1	O aluno é capaz de identificar se as afirmações sobre o Sistema Circulatório estão corretas ou não, reconhecendo que existem dois tipos de circulação (pequena e grande circulação), a função das artérias e das veias, etc.	B	-
2	O aluno é capaz de reescrever as afirmações de forma a torná-las válidas	D	-
Apreciação		C	C

## 2º Ficheiro

### Matemática

Ficheiro 34

**3º ano** **MATEMÁTICA** RUBRICA:

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

#### DIAGRAMA DE CAULE E FOLHAS

1 - Observa o registo das idades dos pais dos colegas de futebol do Jorge.

32 26 31 29 37 27 28 31 41 30 44 37 55 30

1.1 - Partindo destes dados, organiza um diagrama de caule e folhas.

1  
2  
3  
4



1.2 - Quantos são os colegas de futebol do Jorge?

1.3 - Quantos pais têm mais de 30 anos?

1.4 - Qual é a idade mais frequente?

1.5 - Qual é a diferença de idades entre o pai mais velho e o pai mais novo?

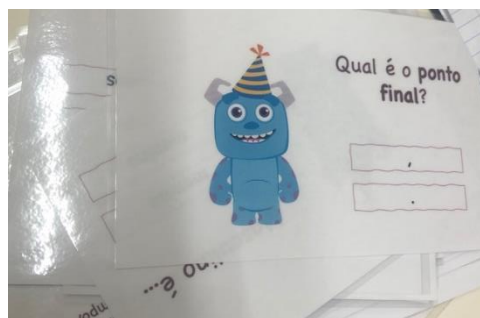
## Critérios de avaliação e apreciação

(antes e depois de feedback)

Questão	Critérios de avaliação	Antes do feedback	Depois do feedback
1.1	O aluno é capaz de organizar os dados no diagrama de caule e folhas	B	A
1.2	O aluno é capaz de contabilizar o número total de colegas	C	A
1.3	O aluno é capaz de contabilizar o número de pais que têm mais de 30 anos	C	A
1.4	O aluno é capaz de identificar qual a idade que se repete mais vezes	B	A
1.5	O aluno é capaz de realizar a diferença entre a idade do pai mais velho e a idade do pai mais novo	D	A
Apreciação		C	A

## 3º Ficheiro

### Jogo de Gramática



## Critérios de avaliação e apreciação

(antes e depois de feedback)

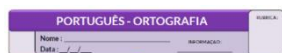
Critérios de avaliação	Antes do feedback	Depois do feedback
O aluno é capaz de distinguir o feminino do masculino	A	A
O aluno é capaz de identificar e distinguir sinais de pontuação	A	A
O aluno é capaz de distinguir o acento grave do acento agudo	A	A
O aluno conhece outros acentos gráficos	B	A
O aluno é capaz de identificar a classe de palavras	B	A
Apreciação	B	A

## Aluno 3

### 1º Fichero

### Português

### Fichero 18 B



1 - Observa, lê e copia:



O camponês limpa o campo.

pomba campo pombal

tempo Pombela bombo

compras emprego tumba

limpo estampas ambos

tambar lembrança compota

comboio emblema bomba

2 - Completa, como no exemplo:

limpar limpo limpeza

combinar

acompanhar

embalar

emprestar

3 - Completa as palavras com m ou n.

pe\_te ca\_po li\_po cu\_pre pi\_tor

pi\_to co\_bate ma\_to mo\_te te\_peratura

4 - Completa as frases.

A \_\_\_\_\_ voou para o \_\_\_\_\_.

O \_\_\_\_\_ está muito \_\_\_\_\_.

O \_\_\_\_\_ toca o \_\_\_\_\_.

Os meus \_\_\_\_\_ são \_\_\_\_\_.



5 - Lê as frases.

O comboio sobe a rampa lentamente. O tempo aquecia imenso. O Francisco não se importava com o calor. Estava ansioso por chegar à quinta onde há tantos anos não ia. Levava na lembrança os campos verdejantes, o pombos esvoaçando à sua volta. Como seria bom chegar!...

### Critérios de avaliação e apreciação

(antes e depois de feedback)

Questão	Critérios de avaliação	Antes do feedback	Depois do feedback
1	O aluno é capaz de ler e copiar todas as palavras	A	A
2	O aluno é capaz de formar palavras a partir das palavras cedidas	A	A
3	O aluno é capaz de utilizar as letras "m" e "n" corretamente	D	A
4	O aluno é capaz de completar as frases	A	A
Apreciação		B	A

## 2º Fichero

Português

Fichero 42

**Palavras esdrúxulas**

As palavras esdrúxulas são todas as palavras cuja sílaba tónica é a antepenúltima sílaba.

Por exemplo: Fátima

Fá ti ma

antepenúltima sílaba penúltima sílaba última sílaba

Rodeia as sílabas tónicas das palavras seguintes:

piloto repórter pêssego ídolo chapéu

sofá cântaro café ângulo exercício

estômago anel tábua irmão esdrúxula

fantástico gramática século irmã

Copia apenas as palavras esdrúxulas (são acentuadas na antepenúltima sílaba).

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Completa a frase seguinte:

\_\_\_\_\_ as palavras \_\_\_\_\_ têm \_\_\_\_\_ gráfica.

Pinta apenas as palavras esdrúxulas.

número escola verão matemática

pimenta áspero página português

árvore pássaro sapato médica

cérebro céu gráfico ginástica

Escolhe três palavras esdrúxulas e escreve frases com elas.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Critérios de avaliação e apreciação

(antes e depois de feedback)

Questão	Critérios de avaliação	Antes do feedback	Depois do feedback
1	O aluno identifica corretamente a sílaba tónica das palavras disponíveis	A	A
2	O aluno identifica todas as palavras esdrúxulas	A	A
3	O aluno completa a frase percebendo que todas as palavras esdrúxulas têm acento gráfico	A	A
4	O aluno identifica as palavras esdrúxulas	A	A
5	O aluno escolhe três palavras esdrúxulas e constrói frases com elas	B	A
Apreciação		B	A

### 3º Ficheiro

#### Matemática

Ficheiro 61 d)

**3º**  
ANO

**MATEMÁTICA**

RUBRICA:

Nome : \_\_\_\_\_

INFORMAÇÃO : \_\_\_\_\_

Data : \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

1 – Um lavrador tinha três dezenas de ovelhas, 18 bois e 5 vacas. Na feira vendeu metade dos bois e comprou o dobro das vacas.  
**Quantas cabeças de gado tem agora?**



R.: \_\_\_\_\_

2 – O João está a ler um livro com 385 páginas. Já leu 240.  
**Quantas páginas lhe faltam ler?**



R.: \_\_\_\_\_

3 – Na festa de aniversário da Filipa, a mãe pôs na mesa 6 pratos, cada um com três rissóis e três croquetes. No fim da festa havia na mesa 3 rissóis.  
**Quantos rissóis e croquetes se comeram?**



R.: \_\_\_\_\_

### CrITÉrios de avaliação e apreciação

(antes e depois de feedback)

Questão	CrITÉrios de avaliação	Antes do feedback	Depois do feedback
1	O aluno representa o seu raciocínio através de cálculos, desenhos, esquemas, etc	A	A
	Os cálculos, esquemas, desenhos estão corretos	C	A
	O aluno chega à resposta esperada.	C	A
2	O aluno representa o seu raciocínio através de cálculos, desenhos, esquemas, etc	A	A
	Os cálculos, esquemas, desenhos estão corretos	A	A
	O aluno chega à resposta esperada.	A	A
3	O aluno representa o seu raciocínio através de cálculos, desenhos, esquemas, etc	A	A
	Os cálculos, esquemas, desenhos estão corretos	A	A
	O aluno chega à resposta esperada.	A	A
Apreciação		B	A

## Aluno 4

### 1º Fichero

#### Português

Fichero 4 A

**PORTUGUÊS - ORTOGRAFIA**

Nome: \_\_\_\_\_ RUBRICA: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ INFORMAÇÃO: \_\_\_\_\_

#### ice / isse

A terminação **ice** utiliza-se nos nomes e a terminação **isse** utiliza-se nas formas verbais. É exceção o nome próprio Clarisse.  
Ex.: Se a Zélia fugiu **isse** com medo do caracol era uma **tollice**.

1 - Lê as frases e riscas as palavras que estão incorretas.

A partetisse da Raquel fez com que ela partisse o copo.

A culodisse da Clarisse fez com que ela tosside.

2 - Completa as palavras com **ice** e **isse**.

velh \_\_\_\_\_ sovin \_\_\_\_\_ rev \_\_\_\_\_  
doid \_\_\_\_\_ ment \_\_\_\_\_ Clar \_\_\_\_\_  
engoli \_\_\_\_\_ Al \_\_\_\_\_ adquir \_\_\_\_\_  
dorm \_\_\_\_\_ ca \_\_\_\_\_ traquin \_\_\_\_\_  
sorr \_\_\_\_\_ burr \_\_\_\_\_ rabug \_\_\_\_\_

2.1 - Escreve essas palavras por ordem alfabética.

1.º	6.º	11.º
2.º	7.º	12.º
3.º	8.º	13.º
4.º	9.º	14.º
5.º	10.º	15.º

### Critérios de avaliação e apreciação

(antes e depois de feedback)

Questão	Critérios de avaliação	Antes do feedback	Depois do feedback
1	O aluno é capaz de identificar se a palavra se escreve com <i>ice</i> ou <i>isse</i>	B	A
2	O aluno é capaz de completar as palavras com <i>ice</i> ou <i>isse</i> corretamente	B	A
2.1	O aluno é capaz de colocar as 15 palavras por ordem alfabética	B	A
Apreciação		B	A

### 2º Fichero

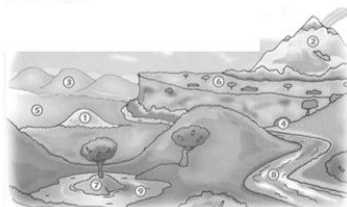
#### Estudo do Meio

Fichero 18

Nome: \_\_\_\_\_ 3.º ano  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### Ficha de Estudo — O Relevo

A superfície da Terra não se apresenta toda igual. Há diferentes formas de relevo que vão ajudar a distingui-las.



Observa e faz a legenda:

1 -	2 -	3 -
4 -	5 -	6 -
7 -	8 -	9 -

### Critérios de avaliação e apreciação

(antes e depois de feedback)

Questão	Critérios de avaliação	Antes do feedback	Depois do feedback
1	O aluno é capaz de identificar, na imagem, os vários tipos de relevo e meios aquáticos: colina, montanha, serra, planalto, ilha, margens, rio, mar, lagoa	B	A
Apreciação		B	A

### 3º Ficheiro

#### Matemática

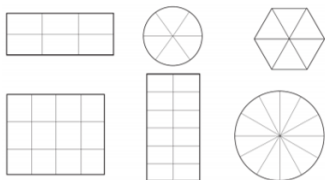
Ficheiro 17

EB Nº 1 do Feijó

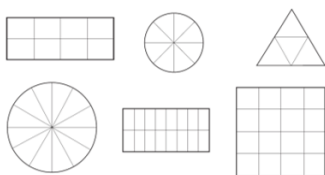
Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1 – Pinta  $\frac{2}{3}$  de cada figura.



2 – Pinta  $\frac{3}{4}$  de cada figura.



### Critérios de avaliação e apreciação

(antes e depois de feedback)

Questão	Critérios de avaliação	Antes do feedback	Depois do feedback
1.	O aluno é capaz de dividir a figura em 3 partes iguais	C	–
	O aluno é capaz de pintar dois terços de cada figura	B	A
2.	O aluno é capaz de dividir a figura em 4 partes iguais	D	–
	O aluno é capaz de pintar três quartos de cada figura	C	A
Apreciação		C	A

## Aluno 5

### 1º Ficheiro

#### Português

Ficheiro 37

EB Nº 1 do Feijó

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1 – Sublinha os **adjetivos** das diferentes frases. De seguida, escreve uma frase diferente onde utilizes o mesmo adjetivo.

a) A cadela do meu vizinho é muito irrequieta.

b) O gelado da Célia caiu no chão pois estava derretido.

c) O leite que tirei da vaca, na quinta do meu avô, era delicioso.

d) A árvore que vi na Serra de Monchique era muito alta.

e) O Marco levava na mão um berlinde colorido.

f) As crianças que estão na escola são muito alegres.

g) Naquele dia de sol e chuva o arco-íris estava lindíssimo.

h) Os sapatos do Miguel estavam sujos de lama.

i) Escrevi um email muito grande para o meu amigo Joel.

j) A Rita é uma comilona.

### Critérios de avaliação e apreciação

(antes e depois de feedback)

Questão	Critérios de avaliação	Antes do feedback	Depois do feedback
1	O aluno é capaz de identificar os adjetivos nas frases	A	–
	O aluno escrever frases diferentes com o mesmo adjetivo	D	–
Apreciação		C	C



## 2º Ficheiro

### Matemática

EB Nº 1 do Feijó

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### NUMERAÇÃO ROMANA



– Escreve por extenso.

XCIX	_____
XLVII	_____
CCCH	_____
CCXXVI	_____
CLXXVII	_____
MDCI	_____

– Faz a ligação correta.

125	•	MCLXXIV
89	•	LXXXIX
1174	•	DCCCLXXIV
536	•	CXXVI
841	•	DXXXVI

– Completa com > ou <.

CCXXV	<input type="checkbox"/>	CCCXIV	CDLXX	<input type="checkbox"/>	DLV
MMDC	<input type="checkbox"/>	MMM	CCCLVII	<input type="checkbox"/>	CCCLIV
DCCC	<input type="checkbox"/>	DCCIX	MD	<input type="checkbox"/>	MM

## Critérios de avaliação e apreciação

(antes e depois de feedback)

Questão	Critérios de avaliação	Antes do feedback	Depois do feedback
1	O aluno é capaz de identificar qual o número árabe representado pela numeração romana e escrevê-lo por extenso	C	–
2	O aluno é capaz de relacionar os números árabes e romanos corretamente	B	–
3	O aluno é capaz de identificar qual o número árabe representado pela numeração romana	B	–
	O aluno é capaz de identificar qual o número maior	B	–
Apreciação		B	B

## 3º Ficheiro

### Matemática

Ficheiro 61 c)

3º ANO

MATEMÁTICA

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

INFORMAÇÃO:

RUBRICA:

#### RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

1 – A Rosa faz coleção de selos. Ontem, tinha 1500. Hoje, tirou 50 que estavam estragados e juntou 100 que a prima lhe deu. Quantos tem agora?



R: \_\_\_\_\_

2 – Uma sala tem 4 cantos. Em cada canto está um gato. Cada gato vê três gatos. Quantos gatos estão na sala?



R: \_\_\_\_\_

3 – Quantas bolachas ficaram na lata?



R: \_\_\_\_\_

## Critérios de avaliação e apreciação

(antes e depois de feedback)

Questão	Critérios de avaliação	Antes do feedback	Depois do feedback
1	O aluno representa o seu raciocínio através de cálculos, desenhos, esquemas, etc	B	A
	Os cálculos, esquemas, desenhos estão corretos	B	A
	O aluno chega à resposta esperada.	C	A
2	O aluno representa o seu raciocínio através de cálculos, desenhos, esquemas, etc	B	A
	Os cálculos, esquemas, desenhos estão corretos	C	A
	O aluno chega à resposta esperada.	C	A
3	O aluno representa o seu raciocínio através de cálculos, desenhos, esquemas, etc	C	A
	Os cálculos, esquemas, desenhos estão corretos	C	A
	O aluno chega à resposta esperada.	C	A
Apreciação		C	A

## 4º Fichero

### Estudo do Meio

**Fichero 8**

EB Nº 1 do Feijó

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. **Legenda a figura abaixo.**

2. **É importante saber como proceder em situações de emergência. Lê as afirmações e assinala com V (verdadeiro) ou F (falso).**

Em caso de hemorragia, tento estancar o sangue com uma compressa limpa. ☐

Em caso de mordedura de cão, não preciso lavar a ferida. ☐

Se for picado por uma abelha, tento saber se a abelha está vacinada. ☐

Em caso de queimadura, devo colocar a zona afetada debaixo da água corrente. ☐

Se sofrer uma distensão muscular, devo aplicar gelo sobre a zona afetada. ☐

3. **Legenda as imagens.**

1 - Testículos  
2 - Pênis

1 - Útero  
2 - Ovarios  
3 - Vagina

## Critérios de avaliação e apreciação

### (antes e depois de feedback)

Questão	Critérios de avaliação	Antes do feedback	Depois do feedback
1	O aluno é capaz de legendar a imagem corretamente, atribuindo os nomes aos órgãos corretos	B	A
2	O aluno é capaz de detetar se as afirmações são verdadeiras ou falsas, revelando conhecer como se deve proceder em situações de emergência	A	A
3	O aluno é capaz de legendar corretamente os órgãos do sistema reprodutor masculino	A	A
	O aluno é capaz de legendar corretamente os órgãos do sistema reprodutor feminino	D	A
Apreciação		B	A

## Aluno 6

## 1º Fichero

### Matemática

**Fichero 34**

3º ANO MATEMÁTICA

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**DIAGRAMA DE CAULE E FOLHAS**

1 - Observa o registo das idades dos pais dos colegas de futebol do Jorge.

32 26 31 29 37 27 28 31 41 30 44 37 55 30

1.1 - Partindo destes dados, organiza um diagrama de caule e folhas.

1

2

3

4

1.2 - Quantos são os colegas de futebol do Jorge?

1.3 - Quantos pais têm mais de 30 anos?

1.4 - Qual é a idade mais frequente?

1.5 - Qual é a diferença de idades entre o pai mais velho e o pai mais novo?

## Critérios de avaliação e apreciação

### (antes e depois de feedback)

Questão	Critérios de avaliação	Antes do feedback	Depois do feedback
1.1	O aluno é capaz de organizar os dados no diagrama de caule e folhas	A	—
1.2	O aluno é capaz de contabilizar o número total de colegas	A	—
1.3	O aluno é capaz de contabilizar o número de pais que têm mais de 30 anos	A	—
1.4	O aluno é capaz de identificar qual a idade que se repete mais vezes	C	—
1.5	O aluno é capaz de realizar a diferença entre a idade do pai mais velho e a idade do pai mais novo	C	—
Apreciação		B	B

## 2º Ficheiro

### Matemática

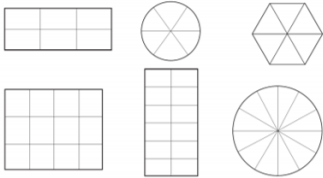
Ficheiro 17

EB Nº 1 do Feijó

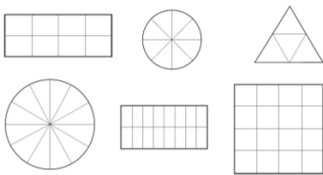
Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1 – Pinta  $\frac{2}{3}$  de cada figura.



2 – Pinta  $\frac{3}{4}$  de cada figura.



## Critérios de avaliação e apreciação

(antes e depois de feedback)

Questão	Critérios de avaliação	Antes do feedback	Depois do feedback
1.	O aluno é capaz de dividir a figura em 3 partes iguais	D	—
	O aluno é capaz de pintar dois terços de cada figura	C	—
2.	O aluno é capaz de dividir a figura em 4 partes iguais	D	—
	O aluno é capaz de pintar três quartos de cada figura	C	—
Apreciação		C	B

## 3º Ficheiro

### Estudo do Meio

Ficheiro 2

EB Nº 1 do Feijó

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Sobre o Sistema Circulatório: concordo ou discordo?

1 - Lê com atenção as afirmações e completa escrevendo concordo ou discordo.



2 - Corrige as afirmações com as quais não concordaste.

---



---



---

## Critérios de avaliação e apreciação

(antes e depois de feedback)

Questão	Critérios de avaliação	Antes do feedback	Depois do feedback
1	O aluno é capaz de identificar se as afirmações sobre o Sistema Circulatório estão corretas ou não, reconhecendo que existem dois tipos de circulação (pequena e grande circulação), a função das artérias e das veias, etc.	B	A
2	O aluno é capaz de reescrever as afirmações de forma a torná-las válidas	B	A
Apreciação		B	A

## 4º Ficheiro

### Matemática

Ficheiro 6

EB Nº 1 do Feijó

Nome: \_\_\_\_\_

1 – A escola da Guida comprou 8 embalagens de 8 pacotes de leite cada.



1.1 – Completa a reta numérica e ajuda a Guida a calcular o número de pacotes de leite que a sua escola comprou.



1.2 – Também podes efetuar o cálculo preenchendo um quadro como este. Completa-o.

embalagens	1	2	3	4	5	6	7	8
nº de pacotes de leite	8	16						

2 – Completa a tabela.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
8					8					20	
4					16					40	
8					32					80	

3 – Uma aranha tem 8 patas.

3.1 – Quantas patas têm 5 aranhas? R.: \_\_\_\_\_

3.2 – E 7 aranhas? R.: \_\_\_\_\_

3.3 – E 9 aranhas? R.: \_\_\_\_\_

3.4 – Quantas patas têm ao todo 10 aranhas? R.: \_\_\_\_\_



## CrITÉRIOS de avaliação e apreciação

(antes e depois de feedback)

Questão	CrITÉRIOS de avaliação	Antes do feedback	Depois do feedback
1.1	O aluno é capaz de completar a reta numérica de 8 em 8	B	A
1.2	O aluno é capaz de completar um quadro percebendo a tabuada do 8	A	A
2	O aluno é capaz de completar uma tabela de duas entradas relativa à tabuada do 8	A	A
3	O aluno é capaz de utilizar a tabuada do 8 para resolver problemas	B	A
Apreciação		B	A

Apêndice 7 – Questionário entregue aos alunos antes e após a implementação do Tempo de Estudo Autónomo

<p style="text-align: center;"><b>EB Nº 1 do Feijó</b></p> <p>Nome: _____</p> <p>Data: ____/____/____</p>
---

**Questionário**

1. O que significa para ti ser autónomo/a?

---

---

---

2. Depois das aulas costumavas estudar em casa?

---

2.1 Se sim, coloca uma cruz:

☐ Estudo sozinho/a.    ☐ Estudo com um familiar.    ☐ Estudo com \_\_\_\_\_

3. Estás habituado/a a fazer trabalhos sozinho/a?

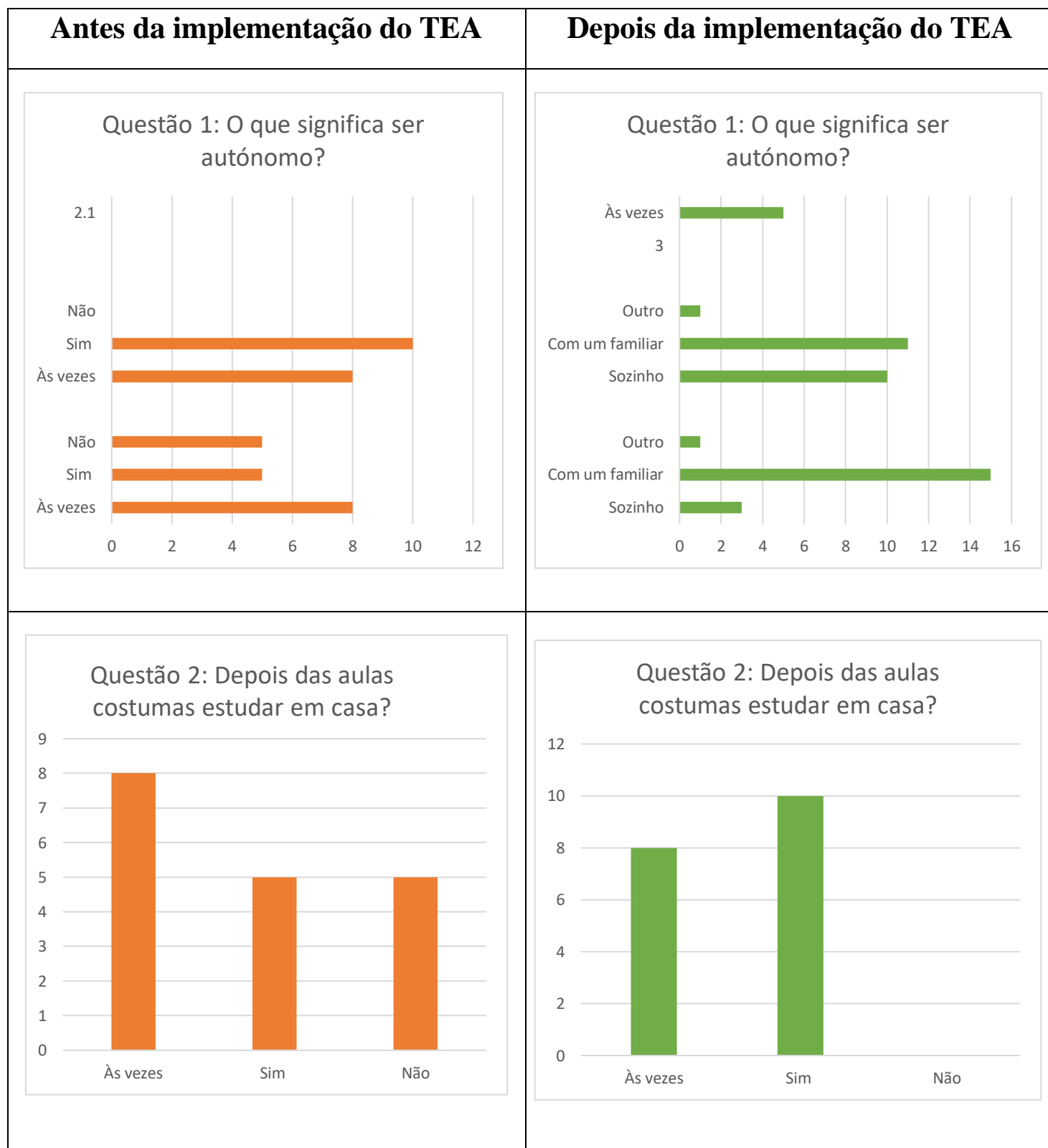
---

---

---

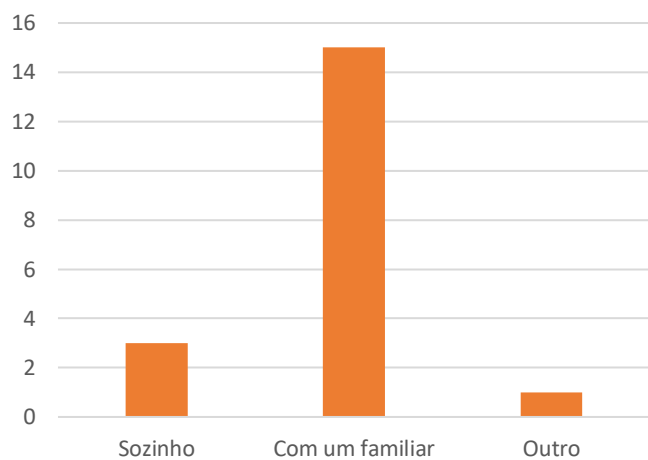
**O b r i g a d a**

Apêndice 8 – Respostas ao questionário entregue aos alunos antes e após a implementação do Tempo de Estudo Autónomo



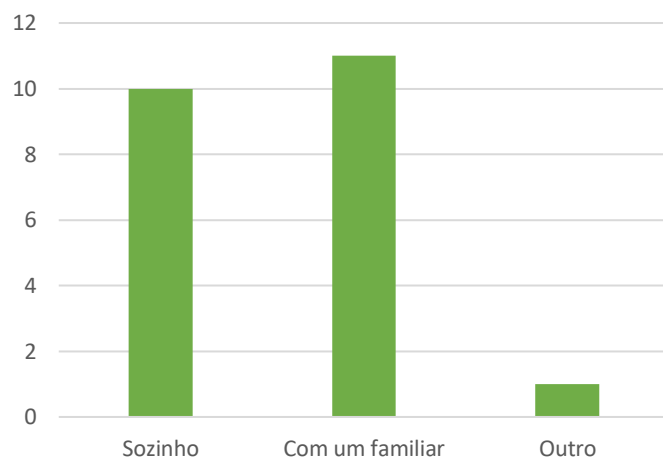
## Antes da implementação do TEA

Questão 2.1: Com quem costumava estudar?

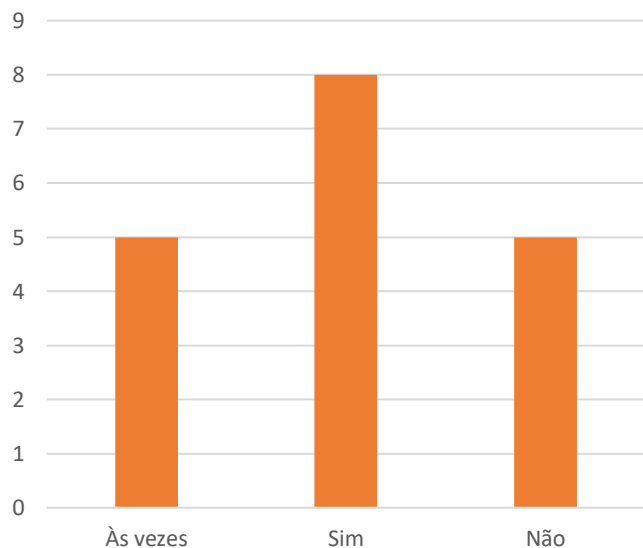


## Depois da implementação do TEA

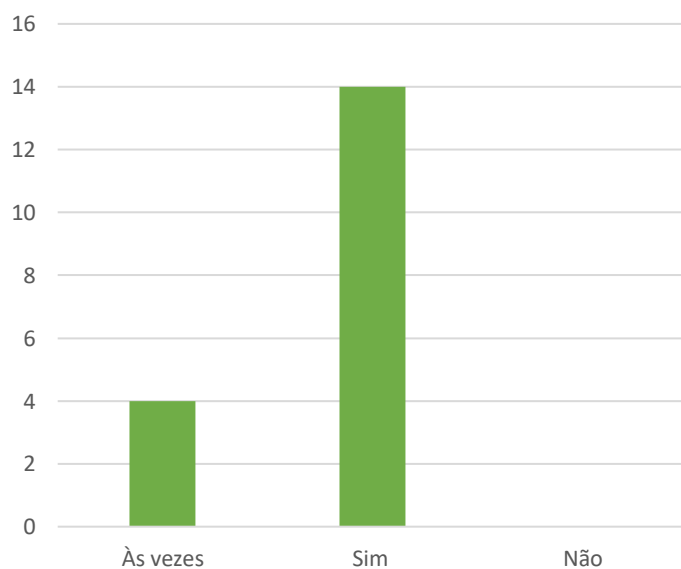
Questão 2.1: Com quem costumava estudar?



Questão 3: Estás habituado/a a fazer trabalhos sozinho/a?



Questão 3: Estás habituado/a a fazer trabalhos sozinho/a?



## Apêndice 9 – Questionário entregue aos alunos no fim da intervenção

### Questionário

1. O que mais gostaste da área de estudo autónomo?

---

---

2. O que menos gostaste da área de estudo autónomo?

---

---

3. Achas a área te ajudou a aprender melhor? Dá um exemplo do que aprendeste?

---

---

---

4. Empenhaste-te na realização dos ficheiros da área?

☐

Empenhei-me

☐

Podia ter-me empenhado mais.

5. Em que situações realizaste os ficheiros da área?

☐

Durante o TEA

☐

Tempos mortos

☐

Levei para casa

6. Escolheste os ficheiros com base...

☐

No que mais gostas de trabalhar

☐

Onde sentes mais dificuldades

☐

Para consolidar conhecimentos

7. Achas que agora já és capaz de fazer trabalhos e estudar sozinho?

---

---

---

8. Que sugestões me podes dar para melhorar o TEA? Por exemplo o tipo de tarefas, o tempo, a avaliação, ou outras...

---

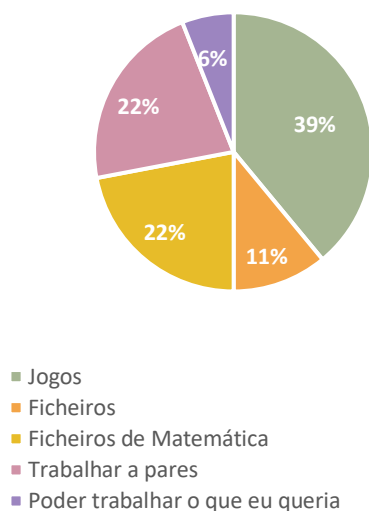
---

---

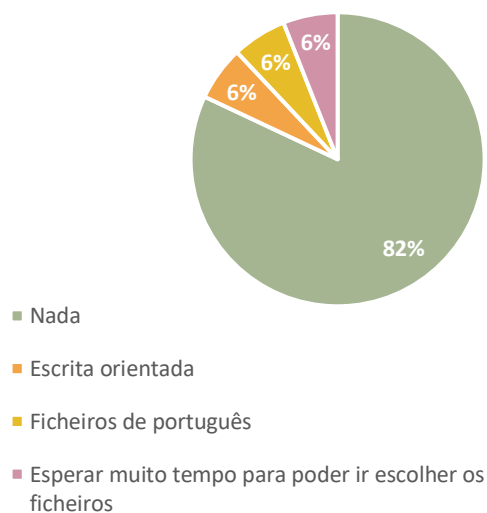


## Apêndice 10 – Respostas ao questionário entregue aos alunos no fim da intervenção

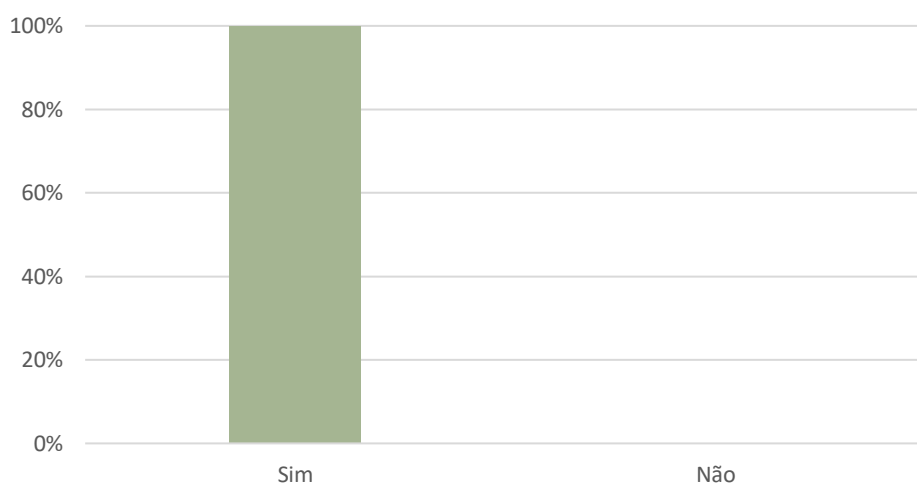
Questão 1: O que mais gostaste na área de estudo autónomo?



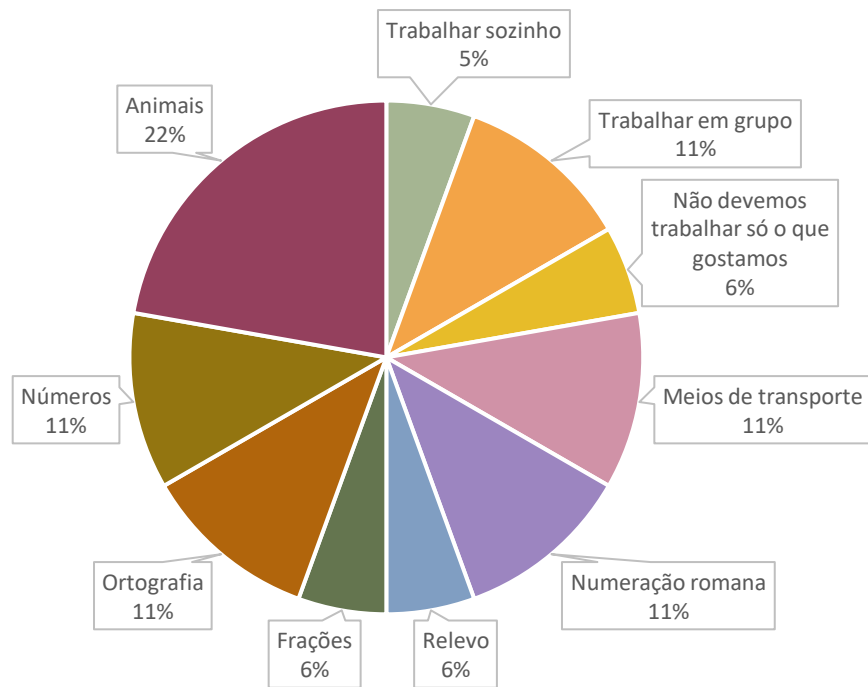
Questão 2: O que menos gostaste na área de estudo autónomo?



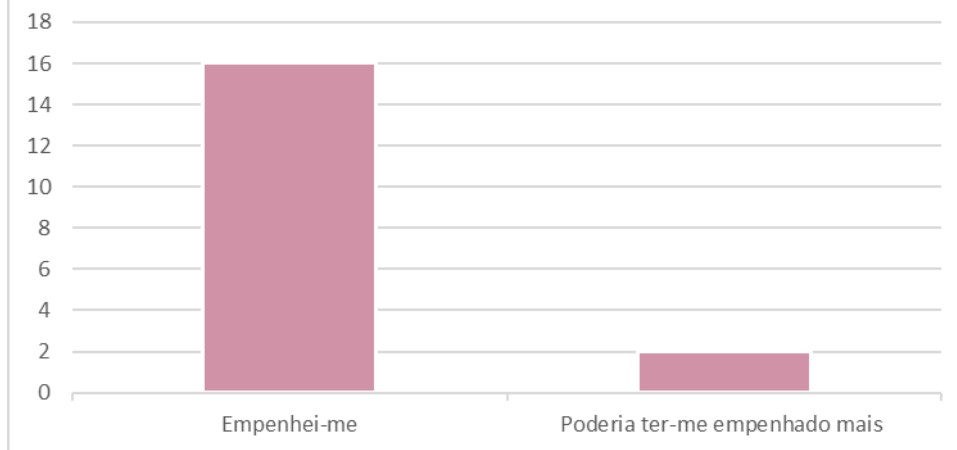
Questão 3: Achas que a área te ajudou a aprender melhor?

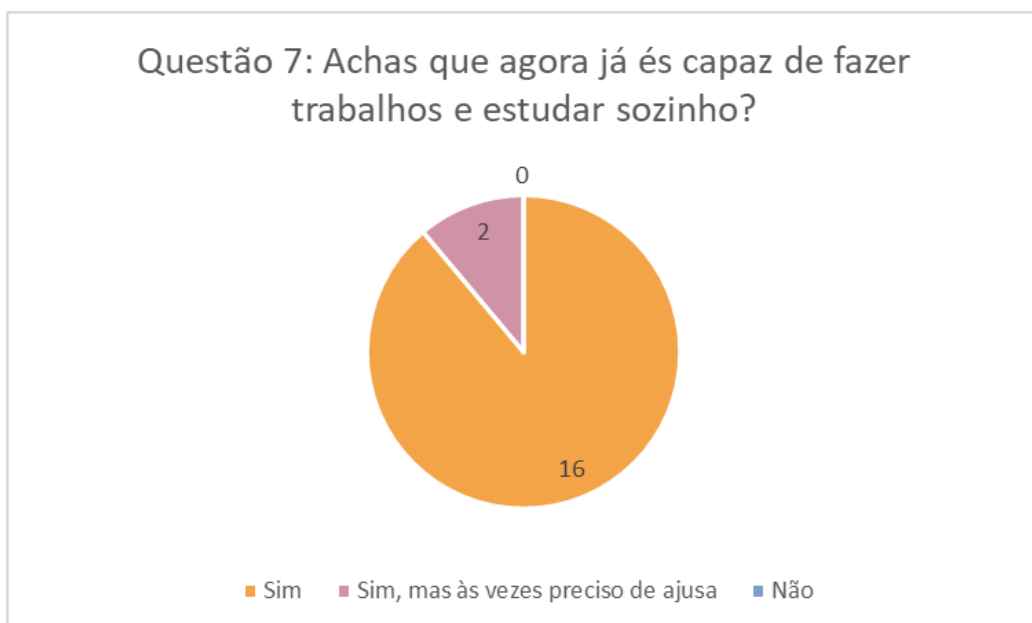
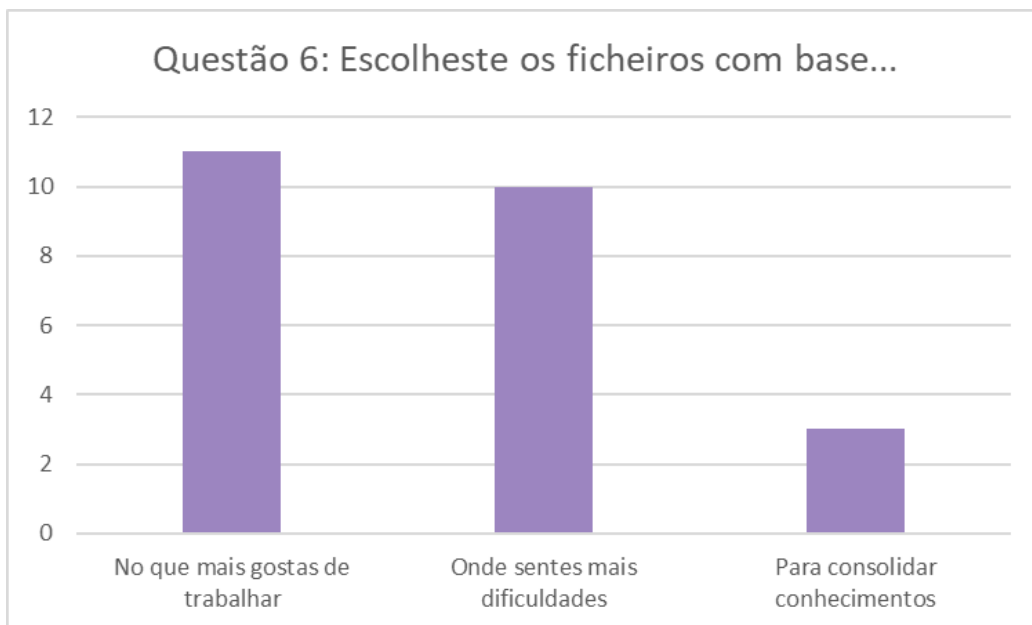
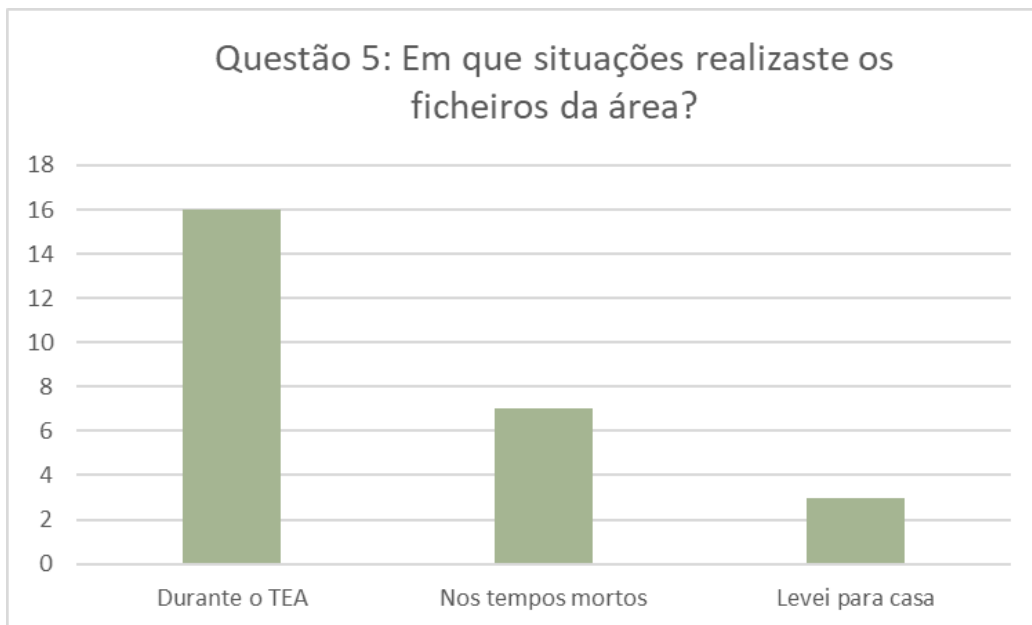


### Questão 3: Dá um exemplo do que aprendeste

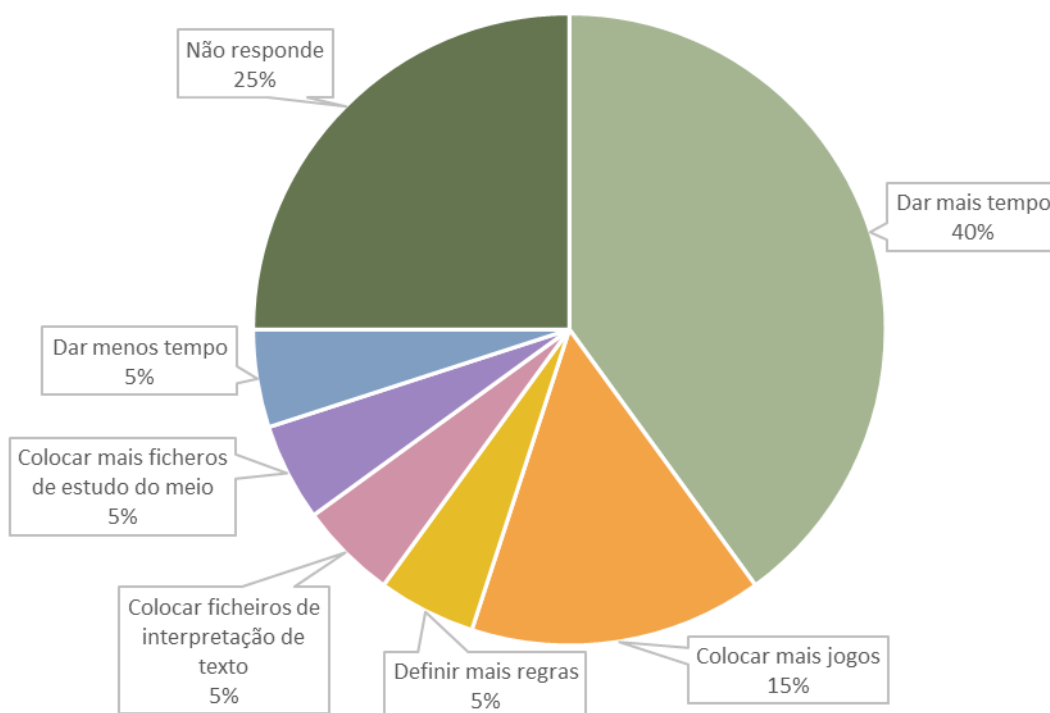


### Questão 4: Empenhaste-te na realização dos ficheiros da área?





Questão 8: Que sugestões me podes dar para melhorar o TEA?



## Apêndice 11 – Guião da entrevista

Perguntas do Entrevistador	Respostas do Entrevistado
1. O que achaste da Área de Estudo autónomo? Gostaste? ... Não gostaste?	
1.1. Porquê?	
1.2 O que mais gostaste durante a utilização da área?	
1.3 E o que menos gostaste?	
2. Achas que te ajudou a aprender melhor? És capaz de dar um exemplo do que aprendeste?	
3. O que achaste diferente nesta área? O que tinha de novo?	
4. És capaz de dizer características do trabalho que fizeste na área que são diferentes dos outros trabalhos que normalmente fazes?	
5. Empenhaste-te na realização dos ficheiros da área?	
6. Como utilizaste a área de estudo autónomo? Para fazer os ficheiros que mais gostas... Para trabalhar em todas as áreas mesmo as que não gostas tanto... Para trabalhar as dificuldades...	
7. Como fizeste para superar as tuas dúvidas durante a realização dos ficheiros, se não podias pedir ajuda às professoras?	
8. Achas que agora já és capaz de fazer trabalhos e estudar sozinho?	
9. O feedback que eu dava ajudaram-te a identificar o que tinhas feito mal? Corrigiste os erros? Porquê?	
10. Achas que a área te ajudou a organizar melhor para trabalhares? Porquê?	
11. As fichas de trabalho que estavam nos ficheiros eram interessantes? Porquê?	
11.1 Das que fizeste qual a que mais gostaste porquê? E a que menos gostaste? Porquê?	
12. Queres dar-me uma sugestão para melhorar o TEA? Por exemplo o tipo de tarefas, o tempo, a avaliação, ou outras...	

## Apêndice 12 – Sistematização do conteúdo das entrevistas

Opiniões dos alunos sobre o TEA implementado		
Indicadores		Unidade de registo
Aspetos positivos	Tempo de aprendizagem	<p>- “Achei que era bom para aprender porque havia muitas coisas onde tinha dificuldades e ajudou-me a ultrapassar” – C.L.</p> <p>- “Gostei porque assim todos aprendemos mais coisas que ainda não sabíamos bem” – J.A.</p> <p>- “Aprendi muitas coisas, como os meios de transporte e os sistemas do corpo humano” – L.S.</p>
	Diversidade de ficheiros e poder de escolha	<p>- “Gostei porque trabalhamos individualmente. Tem trabalhos variados e somos nós que escolhemos.” – M. S.</p> <p>- “As fichas eram interessantes. Havia muitas de português e também de matemática e de estudo do meio e havia ainda os jogos” – C.L.</p> <p>- “Eu gostei muito, tem vários ficheiros, jogos e foram adicionadas mais coisas como o monopólio e ficou mais interessantes” – V.M.</p> <p>- “E era bom porque às vezes escolhia uns trabalhos que quando ia fazer eram muito fáceis, então eu podia escolher uns mais difíceis.” – M.S.</p>
	Características dos ficheiros	<p>- “Os jogos eram diferentes do habitual, o jogo do monopólio, o dominó das frações e também o ditado a pares” – V.M.</p> <p>- “Havia ficheiros para descobrirmos, para pintar e isso é muito divertido” – J.A.</p>
	Trabalho a pares e trabalho colaborativo	<p>- “Quando tinha dúvidas pedia ajuda ao colega mais próximo” – M.M.</p> <p>- “Eram interessantes também porque podíamos fazer em grupo” – L.S.</p> <p>- “Perguntava aos colegas que tinham menos dificuldade na matéria” – S.G.</p> <p>- “Algumas coisas fizemos a pares e era bom porque nos ajudávamos” – J.A.</p>
	Apoio individual	<p>- “Pedia ajuda aos colegas ou marcava pareceria contigo e assim já conseguia ultrapassa as dificuldades” – C.L.</p>
	Organização da área / Organização pessoal	<p>- “Aqueles folhas da parede que diz os ficheiros que há e os registos onde marcávamos os ficheiros que levávamos ajudou-me a organizar melhor para não repetir fichas” – M.S.</p> <p>- “Há espaços para cada coisa. Há uma capa só para português, outra para matemática e outra para estudo do meio e aí fica mais organizado” – C.L.</p> <p>- “No primeiro PIT eu exagerei um pouco, mas depois percebi que não podia fazer todas” – M.M.</p> <p>- “Ajudou-me a organizar melhor e a conseguir fazer as coisas sozinha sem ajuda” – J.A.</p>

	Feedback	- “Sim, eu conseguia perceber o que dizias e corrigia porque é importante corrigirmos as coisas para aprendemos melhor e superarmos as nossas dúvidas” -
Aspetos negativos	Perceitibilidade dos ficheiros	- “Havia um ficheiro de matemática que a imagem tinha um número para conseguirmos resolver o problema, mas a imagem não se via bem” – M.M.
	Tempo de espera para aceder à área	- “Como só podiam estar 2 alunos na área, às vezes tinha de esperar muito tempo que chegasse a minha vez para ir escolher os ficheiros e começar a trabalhar” – I.B.

### Apêndice 13 – Cartaz com as regras do TEA, construído pela turma



## Apêndice 14 – Mapa de parcerias do TEA

[illegible]

Apêndice 15 – PowerPoint de apresentação aos alunos da Área de  
Estudo Autónomo

[illegible]





## Apêndice 16 – Plano Individual de Trabalho

**EB Nº 1 do Feijó**  
 Nome: \_\_\_\_\_, De \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ a \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Plano Individual de Trabalho (PIT) nº \_\_\_\_**

O que penso fazer		O que fiz					
<b>PORTUGUÊS</b>	Ditados a pares						
	Escrita criativa e/ou orientada						
	Fichas de ortografia						
	Fichas de gramática						
	Leitura e fichas de leitura						
<b>MAT.</b>	Resolução de Problemas						
	Fichas de Matemática						
<b>EMI</b>	Fichas de Estudo do Meio						
<b>OUTROS</b>	Acabar trabalhos						
	Melhorar trabalhos						
	_____						

A minha avaliação do trabalho	Orientações e sugestões da professora
Cumpri o plano	
Não deixei trabalhos incompletos	
Preenchi bem o plano	
Tive mais dificuldades	
_____	
Gostei mais do ficheiro	